



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Trissomia 21 e o ensino/aprendizagem do violoncelo - Estudo de caso

José Duarte Teixeira da Silva

Orientadores

Especialista Miguel Jorge Ferreirinha Cardoso da Rocha

Mestre Maria do Rosário Henriques Branco Pires Quelhas

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música opção Instrumento (Violoncelo) e Música de Conjunto. Este realizado sob a orientação científica do Professor Especialista Miguel Jorge Ferreirinha Cardoso da Rocha, da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco e coorientação científica da Mestre Maria do Rosário Henriques Branco Pires Quelhas, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Dezembro de 2018

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Maria Luísa Vila-Cova Tender Barahona Côrrea

Professora Adjunta da Escola Superior de Artes Aplicadas – IPCB

Vogais

Professor António José de Carvalho Pereira

Professor Adjunto Convidado da Escola Superior de Artes Aplicadas – IPCB

Professor Miguel Jorge Ferreirinha Cardoso da Rocha

Professor Coordenador da Escola Superior de Artes Aplicadas - IPCB

Dedicatória

Dedico este trabalho à aluna com a qual tive o privilégio de exercer funções docentes, desejando que a vida lhe continue a sorrir.

Agradecimentos

Assumindo-se como um trabalho importante num ciclo de estudos diligente, enriquecedor e proficiente pessoal e profissionalmente, resta-me agradecer a todos os que me ajudaram direta ou indiretamente na sua construção. Assim, agradeço...

Ao Especialista Miguel Jorge Ferreirinha Cardoso da Rocha e à Mestre Maria do Rosário Henriques Branco Pires Quelhas, todo o empenho demonstrado na orientação deste trabalho, assim como todo o profissionalismo e experiência que se revelaram uma mais-valia para o sucesso deste.

A todos os profissionais da APPACDM, pelo acolhimento e pela partilha de saberes.

Aos avós da aluna em estudo de caso, por terem partilhado comigo as suas vivências e por terem aceite participar neste estudo.

À aluna em estudo de caso por me ter permitido uma prática pedagógica com sentido e que muito contribuiu para o meu crescimento pessoal e académico.

À minha família, por todo o percurso realizado até aqui, sem eles nada disto seria possível.

À minha namorada, por toda a paciência e estímulo para concluir esta etapa.

Aos meus amigos por terem sempre uma palavra de incentivo.

A todos, muito obrigado.

Resumo

A primeira parte deste trabalho refere-se à prática de ensino supervisionada, onde descrevo, de forma sucinta, clara e reflexiva, o percurso de construção de competências específicas e analiso o seu contributo para o desenvolvimento de competências ao nível do ensino da música. Trata-se de um requisito de avaliação no âmbito da Unidade Curricular de Estágio do Ensino Especializado do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Artes Aplicada de Castelo Branco.

A excelência do exercício profissional no ensino da música impõe aos professores uma procura constante do desenvolvimento de habilidades científicas, técnicas e relacionais para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, o que exige uma atualização e desenvolvimento de competências que se pretende que sejam especializadas.

Neste sentido, a minha prática pedagógica desenvolveu-se com uma aluna com Trissomia 21, com a qual desenvolvi um processo de ensino e aprendizagem do violoncelo, como meio facilitador do seu desenvolvimento holístico, numa ótica de escola inclusiva.

O trabalho desenvolvido com a aluna, ao longo do estágio, demonstrou-me que fui evoluindo na minha maneira de ensinar e de interagir com a mesma. Como professor de instrumento, acredito que vá aprendendo sempre mais com o passar dos anos. Sei que tenho ainda muitas arestas para limar, mas que são essas que me ajudarão a evoluir. Vejo-me como um profissional que deseja ter um profundo conhecimento e com um leque de competências distintas, que permitam o mais profundo entendimento de cada aluno em situações concretas, facilitadoras do desenvolvimento de uma prática consciente e justificada através de intervenções adequadas que “façam a diferença”.

Palavras-chave:

Prática pedagógica; Trissomia 21; Violoncelo.

Abstract

This work begins by referencing the supervised practice of teaching, where I describe, in a succinct, clear and reflective manner, the path to constructing specific competences, and more closely analyse its contributions to the development of competences regarding musical teaching. This regards an evaluation requirement of the Curricular Unit “Estágio do Ensino Especializado do Mestrado em Ensino da Música” from the College of Applied Arts of Castelo Branco - Escola Superior de Artes Aplicada de Castelo Branco.

The excellency of the professional exercise in the instruction of music imposes on teachers the constant search for development of their scientific, technical and relational abilities, which requires a constant update and development of these skills, which are meant to be specialized.

Considering this, my pedagogic practice took place with a pupil who suffers from Down’s Syndrome, with whom I developed a process of teaching and learning cello, as a means to facilitate her holistic development, in the optic of an inclusive school.

The work developed with this student has showed me how much my method of teaching and the way I interact with the student evolved during this internship. As an instrument teacher, I believe that my knowledge will keep increasing with the natural passing of time, and that any shortcomings will help me evolve. I see myself as a professional who craves a deep knowledge and a collection of distinct competences to enable me to have profound understanding of each student and their concrete situation, all of which will help me achieve a better and conscient practice, justified through adequate interventions that “make the difference”.

Keywords:

Pedagogic practice; Down’s Syndrome; Cello.

Índice Geral

ÍNDICE GERAL	XIII
PARTE I - A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	3
I - CONTEXTUALIZAÇÃO	5
1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO CONSERVATÓRIO D' ARTES DE LOURES.....	5
2. CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE EDUCATIVA	6
II - AULAS INDIVIDUAIS	7
1. AULAS DE INSTRUMENTO/INDIVIDUAIS.....	7
2. CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO	7
3. PLANIFICAÇÕES.....	8
3.1. Aluno 3º Grau	9
3.1.1. Planificação Anual	9
3.1.2. Objetivos	9
3.1.3. Aulas de Instrumento.....	10
3.1.4. Tabela anual das aulas de Instrumento.....	10
3.1.5. Planificação Trimestral	12
3.2. Planificações Individuais	13
3.2.1. Atividades Desenvolvidas	17
3.2.2. Avaliação	17
III - CLASSE DE CONJUNTO.....	19
1. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS.....	19
2. PLANIFICAÇÕES.....	19
2.1. Planificação Anual.....	20
2.1.1. Objetivos e Competências.....	20
2.1.2. Aulas de Música de Conjunto.....	20
2.1.3. Planificação Trimestral	21
3. PLANIFICAÇÕES DE AULA	22
3.1. Atividades Desenvolvidas.....	23
3.2. Avaliação.....	24
IV - REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO	25
PARTE II - ESTUDO DE CASO “TRISSOMIA 21 E O ENSINO/APRENDIZAGEM DO VIOLONCELO”	29

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
CAPÍTULO I - NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E ESCOLA INCLUSIVA	35
1. CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	35
1.1. Tipos de Necessidades Educativas Especiais	37
1.1.1. NEE permanentes	37
1.1.2. NEE temporárias	38
1.3. Conceito de Educação Especial (EE)	39
1.4. Da Exclusão Social à Integração Escolar - Breve Resenha Histórica.....	40
1.5. Da Integração à Inclusão	43
1.6. Respostas Educativas da Educação Especial	47
CAPÍTULO II - TRISSOMIA 21 E A MÚSICA COMO MEIO DE INCLUSÃO	49
2. CRIANÇA/JOVEM COM TRISSOMIA 21	49
2.1. A música como meio de inclusão da criança/jovem com Trissomia 21	51
2.2. Modelos de aprendizagem	53
2.3. Modelos de ensino para as NEE	54
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	57
CAPÍTULO III - PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO	59
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA	61
4. TIPO DE ESTUDO	61
4.1. Participantes	62
4.2. Instrumentos de recolha de dados	63
4.3. Inquérito por Questionário	63
4.4. Inquérito por Entrevista.....	65
4.5. Procedimentos éticos e formais	68
4.6. Procedimentos de análise dos dados	68
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	70
5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	70
5.1. Resultados dos questionários.....	70
5.2. Resultados das entrevistas	72
5.3. Discussão dos resultados/conclusões	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS	89
Anexo 1 - Entrevistas.....	91
Anexo 2 - Grelha de observação	97

Anexo 3 - Planificação das aulas	98
Anexo 4 - Autorização à APPACDM.....	126
Anexo 5 - Autorização aos avós	128
Anexo 6 - Questionário aos participantes	129
Anexo 7 - Questionário à aluna.....	132
Anexo 8 - Sebenta da aluna	136

Lista de tabelas

Tabela 1: Programa anual previsto para o 3ºGrau do articulado Curso Básico de Instrumento.....	9
Tabela 2: Objetivos gerais e específicos anuais	9
Tabela 3: Aulas de instrumento previstas e realizadas	10
Tabela 4: Síntese de todas as aulas lecionadas ao longo do ano letivo	10
Tabela 5: Programa trimestral previsto para o 3ºGrau do articulado Curso Básico de Instrumento.....	12
Tabela 6: Planificação Individual.....	13
Tabela 7: Planificação Individual.....	15
Tabela 8: Síntese de todas as atividades desenvolvidas pelo aluno	17
Tabela 9: Tabela ilustrativa do sistema de avaliação estipulado pelo CA.....	17
Tabela 10: Objetivos e competências propostos para a disciplina de Música de Conjunto.....	20
Tabela 11: Aulas de Música de Conjunto previstas e realizadas durante o Ano Letivo e a sua divisão por período.....	20
Tabela 12: Aulas lecionadas ao longo do ano	21
Tabela 13: Programa trimestral previsto para a classe de conjunto.....	21
Tabela 14: Planificação de Aula.....	22
Tabela 15: Planificação de Aula.....	23
Tabela 16: Atividades desenvolvidas.....	23
Tabela 17: Sistema de avaliação estipulado pelo CAL.....	24
Tabela 18: Perspetivas da prática pedagógica da Educação Especial.....	46
Tabela 19: Guião para o questionário	64
Tabela 20: Guião para a entrevistas.....	67
Tabela 21: Resultados das respostas do questionário realizado à Diretora da APPACDM e à Terapeuta ocupacional.....	71

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

A.C. - Antes de Cristo

APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

CAL – Conservatório d'Artes de Loures

CEI - Currículo Específico Individual

cf.- Conforme

CIF-CJ- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde- Crianças e jovens

cit. por - Citado por outro autor

CPTT - Coordenação de professores Titulares de Turma

CT - Conselho de Turma

D.C. - Depois de Cristo

DGIDC - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

EE - Educação Especial

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PEI - Programa Educativo Individual

PIT - Plano Individual de Transição

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

DID - Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental

IPSS's - Instituições Particulares de Solidariedade Social

Introdução

O presente relatório culmina com a conclusão da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Música – Instrumento e Música de Conjunto, realizado na Escola Superior de Artes Aplicadas, configurado perante as necessidades de aquisição da habilitação profissional para a docência no ensino especializado da música.

O objetivo principal deste relatório centra-se na experiência desenvolvida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada e face às exigências do despontar de uma “nova” sociedade, na qual imperam novas mentalidades e necessidades, mudanças constantes comportamentais e de atitudes face à diferença, que representam um processo contínuo e evolutivo. O relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira corresponde à Prática de Ensino Supervisionada, na qual se apresentam as planificações, respetivas reflexões de cada aula e uma reflexão crítica sobre todo o trabalho desenvolvido; a segunda parte corresponde ao Projeto do Ensino Artístico, na qual se apresenta um estudo de caso de uma aluna com Trissomia 21 utente da APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental).

Nesta perspetiva, o objeto de estudo na investigação é o contributo da música (aprendizagem do violoncelo) no desenvolvimento global de uma jovem com Trissomia 21, sendo esta uma abordagem multifacetada, uma vez que se insere na vasta área da Educação Especial (EE). Neste trabalho, descrevem-se as características da Trissomia 21, relacionando as informações contidas na literatura.

Este tema permite refletir os desafios constantes que se colocam aos professores em geral e aos professores de música em particular, e quais as estratégias que estes podem ou não utilizar em relação às suas práticas para facilitar uma maior integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nos estabelecimentos de ensino, uma vez que incluir é mais do que integrar quer na sociedade, quer no contexto escolar. O docente desempenha um papel muito importante neste âmbito, uma vez que a sua atitude, prática e formação influenciam o processo educativo, podendo favorecer ou mesmo criar obstáculos ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, como também ao desenvolvimento de competências e capacidades de cada um.

Assim, pretende-se refletir sobre alguns conceitos essenciais implicados na problemática em questão, de modo a construir uma matriz operacional que nos encaminhe a reflexões mais abrangentes sobre o tema, abordando as dificuldades com que os docentes se deparam no seu dia a dia e às quais devem dar uma resposta, o mais assertiva possível. Apesar de não ser um tema novo nem desconhecido, o interesse pela temática tem vindo a crescer nos últimos anos e são cada vez mais frequentes as referências que se fazem a esta cooperação em debates sobre educação, em propostas de reforma do sistema educativo e em trabalhos de investigação. Assim, abordam-se, no enquadramento teórico, alguns conceitos-chave, como NEE e EE, a

Trissomia 21 e a apresentação do estudo de caso, refletindo-se e construindo sobre o contributo das aulas de violoncelo na aluna com Trissomia 21.

Parte I - A Prática de Ensino Supervisionada

I - Contextualização

1. Contextualização histórica do Conservatório d' Artes de Loures

O Conservatório d' Artes de Loures (CAL) foi fundado a 21 de outubro de 2008, no seio de uma banda filarmónica. Trata-se de uma escola recente, contudo já muito reconhecida a nível nacional, pela sua qualidade pedagógica e artística e pela inovação que a caracteriza.

A entidade patronal do CAL é a Associação Nacional de Educação Artística e Cultural, uma entidade sem fins lucrativos, de utilidade pública, fundada em 1982, com sede em Loures, cujo propósito é ocupar culturalmente os jovens da freguesia. Um ano mais tarde, em julho de 1983, surgiu então a Banda Filarmónica 1.ª de Maio do Catujal formada por membros da escola de música da associação.

Desde a sua fundação, a Banda desta associação participou em Festivais Ibéricos e outros a nível internacional. A nível interno atuou um pouco por todo o país. De todos estes concertos, destacam-se: a digressão à Bélgica onde apresentou, em Bruxelas, Holtton e Durbay; a realização de dois intercâmbios com Bandas Filarmónicas Açorianas, onde atuou nas Ilhas de São Jorge, São Miguel, Faial e Pico; a participação nos programas televisivos da RAL, da SIC e da TVI, e a gravação de um CD e de um DVD patrocinado pela Câmara Municipal de Loures no qual participaram todas as Bandas e Orquestras do Concelho.

Com dois ensaios semanais, a atividade da Banda focava-se sobretudo na participação/realização de concertos, concertos temáticos, desfiles, procissões, encontros/festivais e intercâmbios. Em 2008, ocorreu uma substantiva reorganização desta entidade já que, por existir um elevado número de jovens estudantes, surgiu a necessidade de criar condições para a promoção da educação extracurricular e artística. Por essa razão – e apostando na qualidade de contributos de formação e desenvolvimento pessoal – nasceu e deu-se a transição da escola de música para o CAL, sendo os alunos e o corpo docente a base deste Conservatório.

O CAL possui protocolos a nível do ensino artístico especializado na área da música. É atualmente conhecido como uma escola de ensino especializado artístico, básico e secundário, tutelada pelo Ministério da Educação e da Ciência. Ministra diversos cursos no âmbito das artes performativas, nomeadamente de dança, música, teatro e teatro musical.

O CAL é reconhecido pelo Ministério da Educação e da Ciência e tem também o reconhecimento de diversos parceiros internacionais, tais como Trinity Guide Hall, ABRSM e Royal Ballet. Possui, atualmente, cerca de cinco mil alunos, sendo por isso uma das maiores escolas de ensino especializado artístico em Portugal. Os sucessos

dos projetos têm espargido e com isso têm surgido convites de escolas de outros concelhos para estabelecer uma colaboração com o CAL.

A nível pedagógico, o CAL tem protocolos com todos os Agrupamentos Escolares do Concelho de Loures e com algumas IPSS's (Instituições Particulares de Solidariedade Social), tendo como objetivo primordial o sucesso académico e artístico dos seus alunos, alguns deles já premiados internacionalmente.

A nível artístico, o CAL tem inúmeros agrupamentos de artes performativas (diversas orquestras, *ensembles*, grupos de teatro, grupos de música de Câmara, etc.); possui uma vasta agenda cultural que conta anualmente com cerca de quinhentos espetáculos, destacando-se as atuações já realizadas em grandes palcos tais como: Casa da Música, CCB, Meo Arena, Coliseu dos Recreios e Aula Magna; contribui para a composição de obras de autoria portuguesa, tendo-lhe sido dedicadas algumas obras originais.

No campo da investigação, o CAL é pioneiro em diversos projetos e programas, nomeadamente: Bebéthoven, Músicos de Palmo & Meio, Musicando, MusicArte, Música pela Vida, Rabequinhas e Música do Mundo. Com o seu jornal *Partitura*, com a sua revista *MusiCAL* e com o seu Blogue, o CAL incentiva toda a comunidade educativa a participar e a contribuir a nível musicológico e etnomusicológico.

2. Caracterização da Comunidade Educativa

Atualmente o quadro de Docentes é constituído por 30 professores, todos com habilitações para a docência. Maioritariamente são licenciados com profissionalização, alguns possuem o mestrado. Parte do corpo docente está afeto, há já alguns anos, a esta instituição, o que viabiliza uma estabilização do corpo docente e consequentemente um envolvimento mais aprofundado na dinâmica da escola.

O pessoal não docente integra três assistentes administrativos, dois motoristas, dois animadores, e um auxiliar de ação educativa.

No CAL estão inscritos aproximadamente cinco mil alunos, que se distribuem da seguinte forma: Pré-Iniciação (dos 0 aos 5 anos de idade): 3650 alunos Iniciação, (1.º ciclo): 380 alunos, Básico (2.º e 3.º ciclos, em regime supletivo e em regime articulado): 489 alunos, Secundário (em regime supletivo e em regime articulado): 30 alunos e Cursos Livres: 30 alunos.

II - Aulas Individuais

1. Aulas de Instrumento/Individuais

As aulas de instrumento supervisionadas são enquadradas para que o professor de ensino artístico consiga abranger mais alunos, podendo ir desde a iniciação até ao ensino superior.

Nesse sentido torna-se pertinente a supervisão de diversos níveis de ensino. A variedade de aulas permitiu que fossem colocadas questões, problemáticas, abordagens e considerações diversas. Como se sabe, qualquer aluno é diferente por si só, e por isso a reação/receção da informação face a todas as competências a serem lecionadas, merecem ser alvo de uma supervisão mais alargada.

Assim, neste relatório, as aulas individuais foram divididas em duas partes, a parte da caracterização do aluno, e as planificações. Foi escolhido um aluno do 3º Grau.

2. Caracterização do aluno

O aluno do 3º Grau tem aula com outra aluna de 1 hora e 30 minutos, sendo divididos em 45 minutos cada um por semana, como estipulado pelo Ministério da Educação. A aula de instrumento acontece todas as segundas-feiras entre 17:30 e as 19:00 horas. O aluno frequenta o 7º ano de escolaridade na Escola Básica da Bobadela, em Loures, onde faz parte do ensino articulado, com o protocolo com o Conservatório D'Artes de Loures.

O discente tem efetuado o mesmo percurso escolar desde o 1º Grau do ensino articulado, no qual tem apresentado bons resultados no ensino oficial. No Conservatório D'Artes de Loures revela grandes capacidades musicais, obtendo bons resultados, sendo premiado nos concursos realizados no conservatório. A nível da estrutura familiar tem um grande acompanhamento por parte dos pais, que foram sempre muito participativos, mostrando toda a disponibilidade para o ajudar na sua evolução, mantendo o contato pessoalmente, ou telefonicamente com o docente; inclusivamente, com a ajuda do professor, efetuaram a compra de um violoncelo, maior e melhor. O irmão mais velho estuda trompa no mesmo Conservatório, o pai tem algumas noções musicais na guitarra elétrica e a mãe é professora de educação física, sendo considerada uma família de estrutura estável.

No decorrer das aulas o aluno escolheu o repertório a executar de entre vários sugeridos pelo professor, que foram preparados cuidadosamente e enquadrados de acordo com as suas características pessoais e capacidades técnicas e musicais, face

aos objetivos propostos para o 3º Grau, denominados e estipulados nos objetivos do Conservatório.

Os recursos pedagógicos foram selecionados pelo docente e pelo discente com base nos objetivos previstos para o ano em questão. No decorrer do ano definiram-se competências gerais e competências específicas necessárias para este poder estabelecer um processo formativo estável e progressivo a médio e longo prazo, não deixando de cumprir os objetivos estipulados para o ano pelo docente.

Quando o aluno escolhe o seu próprio repertório, desenvolve um comportamento de responsabilidade e consequentemente motivacional. Se nos debruçarmos sobre os verbos compreender, estimular e concretizar podemos compreender que são conteúdos que darão ênfase ao estímulo cognitivo com a necessidade de perceber as estruturas técnicas e musicais, não esquecendo a criatividade quando abordamos os estímulos para a compreensão estética e musical das obras a executar no ano corrente.

O aluno foi sempre pontual, assíduo e muito receptivo a novas aprendizagens técnicas e de musicalidade. A motivação esteve sempre presente, pois é um dos pontos altos que estimula a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento técnico, potenciando assim as qualidades musicais e artísticas.

3. Planificações

As planificações aqui apresentadas foram elaboradas partindo do plano anual da disciplina de violoncelo do Conservatório D'Artes de Loures, reconhecido pelo Ministério da Educação como uma escola pública de ensino artístico articulado especializado de música.

3.1. Aluno 3º Grau

3.1.1. Planificação Anual

Tabela 1: Programa anual previsto para o 3ºGrau do articulado Curso Básico de Instrumento.

Programa Anual Mínimo Previsto		
Escalas	Estudos	Peças
4	6	4

(fonte: Conservatório D'Artes de Loures)

O programa acima previsto compreende três domínios: escalas, estudos e peças. Cada domínio pretende trabalhar as competências a adquirir definidas de acordo com os objetivos gerais e específicos propostos, apresentados na tabela 2. O programa acima referido prevê um número mínimo de recursos a serem trabalhados pelos alunos nos vários domínios, sendo que, o número de conteúdos, poderá ir além do que está previamente estabelecido.

3.1.2. Objetivos

Tabela 2: Objetivos gerais e específicos anuais.

	Objetivos
Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar um contacto, o mais precoce possível, com o instrumento para a aquisição de uma consciência musical e de um domínio das dificuldades técnicas em relação ao repertório e às exigências sempre crescentes. • Estimular as capacidades do aluno e favorecer a sua formação e desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades. • Fomentar a integração do aluno no seio da classe de Violoncelo tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade. Participação em audições, concursos e masterclasses.
Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Liberdade de movimentos e descontração. • Dominar o arco e a correta utilização do braço e pulso direitos. • Aperfeiçoar da sonoridade e afinação. • Praticar o <i>Detaché</i>, o <i>legatto</i> e o <i>martele</i>. • Dominar as extensões. • Conhecimento da 1ª, 2ª e 3ª posições. • Executar de forma correta as dinâmicas. • Adquirir progressivamente a capacidade de memorização do seu repertório. • Iniciar as extensões na mão esquerda.

3.1.3. Aulas de Instrumento

Tabela 3: Aulas de instrumento previstas e realizadas.

	1º Período	2º Período	3º Período	Total
Aulas Previstas	8	9	8	25
Aulas Dadas	8	9	8	25

3.1.4. Tabela anual das aulas de Instrumento

A tabela 4 sintetiza todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo, sendo que, as aulas correspondentes à supervisão do aluno do 3º grau compreendem as primeiras 23 aulas.

Tabela 4: Síntese de todas as aulas lecionadas ao longo do ano letivo.

Aula nº	Data	Sumário
1º Período		
1	23/10/2017	<u>Escala:</u> Sol Maior, arpejo (duas oitavas) <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 9 <u>Peça:</u> IV Concertino, J. B. Breval, I Allegro
2	30/10/2017	<u>Escala:</u> Sol Maior, arpejo (duas oitavas) <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 9 <u>Peça:</u> IV Concertino, J. B. Breval, I Allegro
3	06/11/2017	<u>Escala:</u> Sol Maior, arpejo, Mi menor natural (duas oitavas) <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 9 e 10 <u>Peça:</u> IV Concertino, J. B. Breval, I Allegro
4	13/11/2017	<u>Escala:</u> Sol Maior, arpejo, Mi menor natural e harmónica <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 9 e 10 <u>Peça:</u> IV Concertino, J. B. Breval, I Allegro
5	20/11/2017	<u>Escala:</u> Mi menor harmónica e melódica, arpejo e natural <u>Estudo:</u> Lee nº 2 <u>Peça:</u> IV Concertino, J. B. Breval, I Allegro e III Final
6	27/11/2017	<u>Escala:</u> Sol Maior, Mi menor natural, harmónica e melódica, arpejos <u>Estudo:</u> Lee nº 2, Dotzauer nº 10 <u>Peça:</u> IV Concertino, J. B. Breval, I Allegro e III Final
7	04/12/2017	<u>Escala:</u> Sol Maior, Mi menor natural, harmónica e melódica, arpejos <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 9 e 10, Lee nº 2 <u>Peça:</u> IV Concertino, J. B. Breval, I Allegro e III Final
8	13/12/2017	<u>Escala:</u> Sol Maior, Mi menor natural, harmónica e melódica, arpejos <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 9 e 10, Lee nº 2 <u>Peça:</u> IV Concertino, J. B. Breval, I Allegro e III Final

2º Período		
9	08/01/2018	<u>Escalas:</u> Fá Maior, arpejo <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 19 <u>Peça:</u> Gavotte em Dó menor, J. S. Bach
10	15/01/2018	<u>Escalas:</u> Fá Maior, arpejo <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 19 <u>Peça:</u> Gavotte em Dó menor, J. S. Bach
11	22/01/2018	<u>Escalas:</u> Fá Maior, arpejo <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 19, Lee nº 5 <u>Peça:</u> Gavotte em Dó menor, J. S. Bach
12	29/01/2018	<u>Escalas:</u> Fá Maior, arpejo, Ré menor natural <u>Estudo:</u> Lee nº 5 <u>Peça:</u> Gavotte em Dó menor, J. S. Bach
13	05/02/2018	<u>Escalas:</u> Fá Maior, arpejo, Ré menor natural, harmónica <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 19, Lee nº 5 <u>Peça:</u> Gavotte em Dó menor, J. S. Bach
14	19/02/2018	<u>Escalas:</u> Ré menor natural, harmónica, melódica, arpejo <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 19 <u>Peça:</u> Gavotte Dó menor Bach; Dueto Largo 1ª voz, G. P. Telemann
15	26/02/2018	<u>Escalas:</u> Fá M, Ré m natural, harmónica, melódica, arpejos <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 19, Lee nº 5 <u>Peça:</u> Gavotte Dó m Bach; Dueto Largo 1ª voz, Telemann
16	05/03/2018	<u>Escalas:</u> Fá M, Ré m natural, harmónica, melódica, arpejos <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 19, Lee nº 5 <u>Peça:</u> Gavotte Dó m Bach; Dueto Largo 1ª voz, Telemann
17	12/03/2018	<u>Escalas:</u> Fá M, Ré m natural, harmónica, melódica, arpejos <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 19 <u>Peça:</u> Gavotte Dó menor, Bach; Dueto Largo 1ª voz, Telemann
3º Período		
18	09/04/2018	<u>Escala:</u> Mi b Maior, arpejo <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 13 <u>Peça:</u> V Concertino, J. B. Breval, I Allegro
19	16/04/2018	<u>Escala:</u> Mi b Maior, arpejo <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 13 <u>Peça:</u> V Concertino, J. B. Breval, I Allegro
20	23/04/2018	<u>Escala:</u> Mi b Maior, arpejo, Dó menor natural <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 13 <u>Peça:</u> V Concertino, J. B. Breval, I Allegro
21	30/04/2018	<u>Escala:</u> Mi b Maior, Dó menor harmónica, melódica <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 13 e 20 <u>Peça:</u> V Concertino, J. B. Breval, I Allegro
22	07/05/2018	<u>Escala:</u> Dó menor natural, harmónica, melódica <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 20 <u>Peça:</u> V Concertino, J. B. Breval, I Allegro; Peça infantil, Bartók
23	14/05/2018	<u>Escala:</u> Mi b Maior, Dó menor natural, harmónica, melódica, arpejos <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 20 <u>Peça:</u> V Concertino, J. B. Breval, I Allegro; Peça infantil, Bartók
24	21/05/2018	<u>Escala:</u> Mi b Maior, Dó menor natural, harmónica, melódica, arpejos <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 13 e 20 <u>Peça:</u> V Concertino, J. B. Breval, I Allegro; Peça infantil, Bartók
25	28/05/2018	<u>Escala:</u> Mi b Maior, Dó menor natural, harmónica, melódica, arpejos <u>Estudo:</u> Dotzauer nº 13 e 20 <u>Peça:</u> V Concertino, J. B. Breval, I Allegro; Peça infantil, Bartók

3.1.5. Planificação Trimestral

Tabela 5: Programa trimestral previsto para o 3ºGrau do articulado Curso Básico de Instrumento.

1º Período	2º Período	3º Período
1 Escala/2 Estudos/1 Peça	2 Escala/2 Estudos/1 Peça	2 Escalas/2 Estudos/2 Peças

3.2. Planificações Individuais

As planificações e reflexões abaixo apresentadas, foram escolhidas a título de exemplo, durante o período correspondente às aulas supervisionadas. Nesse sentido foram escolhidas duas planificações com um determinado espaço temporal, permitindo uma leitura mais abrangente da prática supervisionada.

Tabela 6: Planificação Individual.

Disciplina: Violoncelo Aluno: Gabriel		Escola: Conservatório D'Artes de Loures Ano de escolaridade: 3º Grau			
Aula nº: 1		Duração: 45 minutos		Data: 23/10/2017	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Escala/arpejo Sol Maior (duas oitavas)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Executar a Escala de uma nota por arco e duas notas por arco, 2. Arpejo – uma nota por arco e três notas por arco. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender as mudanças de posição necessárias para a sua execução. 2. Desenvolver a sustentação do som em todo o arco. 3. Executar duas notas por arco. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Treinar as mudanças de posição com notas de passagem e cordas soltas para confirmar afinação. 2. Repetir as mudanças de posição, para a frente para trás, para desenvolver e compreender o mecanismo. 3. Saber usar bem a repartição do arco, parando o mesmo, corrigindo e repetindo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira com altura adaptada ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador ➤ Metrónomo ➤ Espelho 	15 min.
Estudo Dotzauer nº 9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Articulação da mão esquerda. 2. Repartição do arco. 3. Utilização da repartição do arco em quatro, nas 4 primeiras posições. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver a articulação e velocidade da mão esquerda. 2. Compreender a execução de mudança de cordas com ritmos variados. 3. Definir a repartição do arco. 4. Compreender as diversas posições. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assinalar na partitura as posições utilizadas (1ª, 2ª, 3ª, 4ª). 2. Praticar primeiramente em notas separadas e com células rítmicas diferentes. 3. Praticar lentamente e nas mudanças de corda tocar em cordas dobradas observando através do espelho. 4. Utilizar o metrónomo para executar com precisão rítmica as mudanças de posição, para antecipar a mudança da mão para a outra posição, repetindo de forma assimilar. 		15 min.
Peça IV Concertino J. B. Breval, I Allegro	<ol style="list-style-type: none"> 1. 1º andamento da peça. 2. <i>Legato/Spicatto</i>. 3. Conjugação diferentes células rítmicas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a estrutura da peça. 2. Ler as notas e reconhecer as células rítmicas. 3. Identificar na partitura as técnicas de arco necessárias. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tocar a peça para o aluno. 2. Tocar com o aluno a peça numa pulsação lenta. 3. Pedir ao aluno para identificar as diferentes células rítmicas presentes e as diferentes posições assinaladas. 4. Explicar e de seguida pedir ao aluno para reconhecer a diferença entre <i>legatto</i> e <i>spicatto</i> 		15 min.

Reflexão:

- Escala – O aluno entendeu o objetivo da escala conseguindo explicar o que teria de fazer nas mudanças de posição. Conseguiu tocar a escala bem afinada, confirmando a afinação com cordas soltas. O arco foi compreendido facilmente sabendo os locais corretos para a execução, pois, o arco estava dividido em quatro, com fitas no arco assinalar, e a pulsação, a semínima a 60, com uma nota por arco. A escala foi realizada com sucesso ficando motivado para treinar/estudar em casa.
- Estudos – Compreendeu os objetivos do estudo, nos quais conseguiu identificar os locais de mudança de posição. Em relação ao arco, teve alguma dificuldade em compreender a melhor zona onde tocar para conseguir obter a melhor sonoridade e clareza, mas ficou esclarecido para estudar em casa, na tentativa de atingir o objetivo com sucesso.
- Peça – O aluno ouviu a peça tocada pelo professor, enquanto olhava para a partitura. Foi pedido ao aluno para me identificar diferentes tipos de expressividade, bem como células rítmicas. No final tocámos a peça juntos, num tempo lento. Foi difícil entender a quantidade de arco a usar em cada nota de forma a que o som saísse claro e nítido. Neste sentido, foram dadas duas opções de arcada, uma *legatto*, outra *spicatto* para que escolhesse o que achasse mais adequado, dando-lhe assim alguma responsabilidade.

Tabela 7: Planificação Individual.

Disciplina: Violoncelo Aluno: Gabriel			Escola: Conservatório D'Artes de Loures Ano de escolaridade: 3º Grau		
Aula nº: 7		Duração: 45 minutos		Data: 04/12/2017	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Escala Sol Maior, Mi menor natural, harmónica e melódica, arpejos (duas oitavas)	1. Executar a Escala Maior com oito notas em cada arco 2. Escala menor com duas notas por arco 3. Arpejo - uma nota por arco e três notas por arco 4. Manter sempre a mesma pulsação	1. Executar de forma correta as mudanças de posição 2. Consolidar extensões 3. Correto tempo na escala	1. Usar cordas dobradas para correta afinação 2. Praticar mudanças de posição com ritmos variados, para que o mecanismo fique solidificado 3. Utilizar o metrónomo para executar com precisão rítmica as mudanças de posição, para antecipar a mudança da mão para a outra posição, repetindo de forma assimilar	➤ Cadeira com altura adaptada ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras	15 min.
Estudo Dotzauer nº 9 e 10, Lee nº 2	1. Clareza na mão esquerda 2. Repartição do arco 3. Executar de forma correta, mudanças de posição	1. Usar corretamente a dicção do arco em cada estudo 2. Criar elementos expressivos 3. Consistência rítmica	1. Estudar e repetir as mudanças de posição com recurso ao espelho - posicionar-se lateralmente para visualizar o movimento do braço que impulsiona as mudanças de posição 2. Usar o metrónomo em todos os estudos 3. Executar nas zonas corretas o arco de forma a que o som fique claro e consistente	➤ Afinador ➤ Metrónomo ➤ Espelho	10 min.
Peça IV Concertino J. B. Breval, I Allegro e III Final	1. 1ª e 3ª andamento da peça e 2. <i>Legatto</i> / <i>Spicatto</i> 3. Conjugação diferentes células rítmicas	1. Executar com certeza o ritmo 2. Tocar a peça com um som uniforme e controlado 3. Certeza nas posições no braço do violoncelo	1. Usar o metrónomo e tocar em frente ao espelho 2. Trabalhar a coordenação motora - parar arco / colocar ou retirar próximo dedo da mão esquerda 3. Pedir ao aluno para tocar a mesma frase com dinâmicas e velocidades diferentes para compreender melhor o resultado final pretendido		20 min.

Reflexão:

- Escala – O aluno tocou as escalas de forma acertada no que diz respeito ao tempo, mudanças de posição e extensões. O arco continuava incerto; nesse sentido foram criados métodos para executar de forma correta o arco. Exercícios de arco em cordas soltas, cordas dobradas, ritmos variados, de forma a que em casa conseguisse solidificar o arco.
- Estudo – Foi feita uma passagem pelos três estudos de forma a entender em que ponto estavam, de seguida foram trabalhadas uma a uma as partes menos sólidas. Utilizou-se o metrónomo e o professor tocou notas da harmonia de forma ajudar o aluno. Nas partes menos sólidas foi usado o método de repetição para que o aluno entendesse a forma correta de estudar em casa.
- Peça – Tocou o 1º e 3º andamento de início ao fim, para gerir o tempo, bem como para perceber como reagia ao tocar tudo. A nível de afinação foram trabalhados locais que suscitaram dúvidas e no arco foram usados métodos para que o aluno tocasse no local correto ou preferível do arco. Foi sugerido que em casa usasse o espelho para corrigir a posição do arco, bem como a colocação da mão e do braço, de forma a solidificar a melhor posição.

3.2.1. Atividades Desenvolvidas

Tabela 8: Síntese de todas as atividades desenvolvidas pelo aluno.

Data	Atividades
23/10/2017	Concerto Didático
13/12/2017	Masterclasse de Inverno
15/12/2017	Audição de violoncelos do Conservatório D'Artes de Loures
19/02/2018	Concurso jovens músicos
16/03/2018	Audição de violoncelos do Conservatório D'Artes de Loures
19/03/2018	Masterclasse de Primavera
18/05/2018	Audição de violoncelos do Conservatório D'Artes de Loures
07/06/2018	Masterclasse de Verão

3.2.2. Avaliação

Tabela 9: Tabela ilustrativa do sistema de avaliação estipulado pelo CAL.

3º Grau

1º Período		2º Período		3º Período	
Conteúdos	Pontuação (0 - 100)	Conteúdos	Pontuação (0 - 100)	Conteúdos	Pontuação (0 - 100)
Um estudo selecionado pelo júri, entre dois apresentados pelo aluno do programa de 3º Grau.	40	Um estudo selecionado pelo júri, entre dois apresentados pelo aluno do programa de 3º Grau.	40	Uma escala maior e uma escala menor com os respetivos arpejos selecionadas pelo júri no momento da prova, entre todas as que constam no programa de 3.º grau.	20
				Um estudo selecionado pelo júri, entre três apresentados pelo aluno do programa de 3º Grau.	30
Uma peça selecionada pelo júri, entre duas apresentadas pelo aluno do programa de 3º Grau.	60	Uma peça selecionada pelo júri, entre duas apresentadas pelo aluno do programa de 3º Grau.	60	Uma peça selecionada pelo júri, entre duas apresentadas pelo aluno do programa de 3º Grau.	40
				Uma leitura à 1ª vista.	10

Relativamente à tabela 7, faz parte 50% da nota final de cada período, sendo que os outros 50% são dados pelo professor, através da observação direta, dos registos de assiduidade, pontualidade, apresentação de material, cumprimento dos trabalhos de casa, do desempenho em aula e audições. Neste sentido, existe a procura do melhoramento, no que diz respeito a dinâmicas, notas, ritmo, fraseado, memorização,

dedilhação, tempo, clareza, qualidade sonora, coordenação, fluidez, independência, dinâmicas sonoras, estilos de arco, clareza nas posições, contrastes, entre outros.

Todos estes fatores englobam a expressividade, desenvolvimento e domínio técnico, bem como o conhecimento do texto que está ou que vai executar.

III - Classe de Conjunto

Podemos considerar que a música de conjunto é um fator importante e de realce no que diz respeito às experiências musicais exercidas no seu seio. É de grande importância que esta disciplina seja compreendida como uma disciplina essencial no processo de aprendizagem de todos os que seguem a sua formação musical.

1. Caracterização dos alunos

O grupo de música de conjunto escolhido para a disciplina de supervisionada tem a formação de um duo, sendo composto por duas alunas que frequentam o 5º Grau de articulado no Conservatório D'Artes de Loures. O duo foi lecionado à segunda-feira com o tempo de 45 minutos entre as 19:00 horas e as 19:45.

As duas alunas apresentaram-se muito entusiasmadas, sendo escolhidas para as aulas supervisionadas. Os encarregados de educação acompanharam de perto o percurso e desempenho das alunas, ajudando em todas as competências pedidas para o sucesso das mesmas.

A escolha do repertório foi feito pelo professor e pelas discentes, não esquecendo, porém, os objetivos e competências específicas delineadas para o seu aperfeiçoamento e tendo em conta o grau musical em questão.

2. Planificações

O enquadramento das planificações tem um conceito mais alargado permitindo que em sala de aula haja uma adequação mais equilibrada de acordo com cada classe de conjunto e alunos.

A nível das competências, todas as estratégias têm um procedimento sequencial e temporal possibilitando que os alunos procurem explorar os seus potenciais sem perderem a noção de qualidade e execução, que também é repetitiva e sequencial. Estes materiais potenciam a longo prazo capacidades técnicas e musicais, que podem ajudar e dar liberdade nas suas escolhas estéticas musicais, bem como proporcionar a exploração e procura da sua própria personalidade artística.

O objetivo de serem dadas mais opções aos alunos é também uma forma de os enriquecer como pessoas e músicos.

2.1. Planificação Anual

O Programa anual para a disciplina de Música de Conjunto do Curso articulado, Básico de Instrumento têm uma previsão anual mínima de três apresentações públicas.

2.1.1. Objetivos e Competências

Tabela 10: Objetivos e competências propostos para a disciplina de Música de Conjunto.

Objetivos/Competências
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolvimento técnico e da precisão na execução <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da leitura • Compreensão harmónica/tonal • Compreensão melódica • Compreensão rítmica • Clareza da execução/afinação • Capacidade de compreender e sustentar a pulsação ➤ Desenvolvimento artístico <ul style="list-style-type: none"> • Musicalidade e expressividade • Flexibilidade estilística – interpretação de diferentes estilos • Presença / Atitude em palco ➤ Respiração ➤ Capacidade de audição e reação assertiva à execução dos colegas ➤ Capacidade de autocorrigir com base numa audição crítica

2.1.2. Aulas de Música de Conjunto

Tabela 11: Aulas de Música de Conjunto previstas e realizadas durante o Ano Letivo e a sua divisão por período.

	1º Período	2º Período	3º Período	Total
Aulas Previstas	8	9	8	25
Aulas Dadas	8	9	8	25

Tabela 12: Aulas lecionadas ao longo do ano.

Aula nº	Data	Sumário
1º Período		
1	23/10/2017	Apresentação da disciplina
2	30/10/2017	Escolha de repertório e uma escala da harmónica da peça em Fá Maior
3	06/11/2017	Peça: Leichte Cello – Duette, Largo, G. P. Telemann
4	13/11/2017	Peça: Leichte Cello – Duette, Largo, G. P. Telemann
5	20/11/2017	Peça: Leichte Cello – Duette, Largo, G. P. Telemann
6	27/11/2017	Peça: Leichte Cello – Duette, Largo, G. P. Telemann
7	04/12/2017	Peça: Leichte Cello – Duette, Largo, G. P. Telemann
8	13/12/2017	Peça: Leichte Cello – Duette, Largo, G. P. Telemann
2º Período		
9	08/01/2018	Escala de Dó Maior
10	15/01/2018	Peça: Leichte Cello – Duette, Bourrée, J. S. Bach
11	22/01/2018	Peça: Leichte Cello – Duette, Bourrée, J. S. Bach
12	29/01/2018	Peça: Leichte Cello – Duette, Bourrée, J. S. Bach
13	05/02/2018	Peça: Leichte Cello – Duette, Bourrée, J. S. Bach
14	19/02/2018	Peça: Leichte Cello – Duette, Bourrée, J. S. Bach
15	26/02/2018	Peça: Leichte Cello – Duette, Bourrée, J. S. Bach
16	05/03/2018	Peça: Leichte Cello – Duette, Bourrée, J. S. Bach
17	12/03/2018	Peça: Leichte Cello – Duette, Bourrée, J. S. Bach
3º Período		
18	09/04/2018	Peça: Duo IV, Allegretto, J. Offenbach, op. 50
19	16/04/2018	Peça: Duo IV, Allegretto, J. Offenbach, op. 50
20	23/04/2018	Peça: Duo IV, Allegretto, J. Offenbach, op. 50
21	30/04/2018	Peça: Duo IV, Allegretto, J. Offenbach, op. 50
22	07/05/2018	Peça: Duo IV, Allegretto, J. Offenbach, op. 50
23	14/05/2018	Peça: Duo IV, Allegretto, J. Offenbach, op. 50
24	21/05/2018	Peça: Duo IV, Allegretto, J. Offenbach, op. 50
25	28/05/2018	Peça: Duo IV, Allegretto, J. Offenbach, op. 50

2.1.3. Planificação Trimestral

Tabela 13: Programa trimestral previsto para a classe de conjunto.

1º Período 1 Peça	2º Período 1 Peça	3º Período 1 Peça

3. Planificações de Aula

As planificações e reflexões aqui apresentadas foram escolhidas a título de exemplo, durante o período correspondente às aulas supervisionadas. Nesta sequência, foram selecionadas duas planificações, com um determinado espaço temporal, permitindo uma leitura mais abrangente da prática supervisionada.

Tabela 14: Planificação de Aula.

Disciplina: Música de Câmara Alunas: Ana e Leonor			Escola: Conservatório D'Artes de Loures Ano de escolaridade: 5º Grau		
Aula nº: 3		Duração: 45 minutos		Data: 06/11/2017	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Peça: Leichte Cello – Duette, Largo, G. P. Telemann	1. Comunicação não verbal 2. Junção de afinação 3. “Pergunta/resposta”	1. Compreender a igualdade de pulsação rítmica 2. Desenvolver a leitura 3. Definir arcadas e dedilhações	1. Assinalar na partitura todas as passagens onde existe uma sincronia rítmica e trabalhar as mesmas separadamente 2. Escrever na partitura dinâmicas escolhidas pelas alunas – intensificação das mesmas – ff / pp 3. Desenvolver exercícios de respiração corporal e facial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador ➤ Metrónomo ➤ Espelho 	45 min.

Reflexão:

A leitura do andamento foi relativamente rápida. Iniciaram a obra a tocar com o violoncelo, pois nas aulas anteriores a leitura foi feita a solfejar e a cantar. De seguida, pedi que indicassem alguns erros ou falhas. Indicaram-me alguns, como por exemplo, a respiração inicial, ou seja, a comunicação entre elas na entrada, o estarem só focadas em tocarem a parte de cada uma e não se ouvirem. Como os pontos que as alunas indicaram eram relevantes, foram trabalhados com exercícios de repetição, nos quais memorizavam um pequeno excerto e o tocavam a olhar uma para a outra, de modo a se ouvirem e assim conseguirem comunicar melhor, ajudando no desenvolvimento da pulsação igual e da musicalidade no que diz respeito à forma de quererem executar a peça de igual maneira.

Tabela 15: Planificação de Aula.

Disciplina: Música de Câmara Alunas: Ana e Leonor			Escola: Conservatório D'Artes de Loures Ano de escolaridade: 5º Grau		
Aula nº: 14		Duração: 45 minutos		Data: 19/02/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Peça: Leichte Cello – Duette, Bourrée, J. S. Bach	1. Musicalidade 2. Expressividade 3. Postura 4. Afinação	1. Compreender quais os pontos mais delicados e como os resolver 2. Corrigir elementos técnicos 3. Desenvolver postura em palco	1. Assinalar tirar notas dos locais e aspetos a melhorar 2. Desenvolver sentido crítico 3. Utilizar o metrónomo apenas para confirmar o tempo 4. Enquanto tocam tentarem falar uma com a outra	➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador ➤ Metrónomo ➤ Espelho	45 min.

Reflexão:

A aula de hoje foi um pouco diferente do habitual. Foi-lhes pedido que ao tocarem a obra tentassem simultaneamente falar uma com a outra, contando o que fizeram durante o dia. A experiência foi bastante engraçada pois, em certas partes as alunas conseguiam dizer algo nos pontos que elas tinham mais dominados, nos outros mais sensíveis foi muito difícil dizerem uma única palavra. Este exercício serviu para que elas entendessem que tendo a partitura dominada conseguem fazer algo mais para além de tocar o que está escrito. Assim sendo, a pouco e pouco, as alunas arriscam mais na tentativa de procurar melhores sonoridades e direções de frases.

3.1. Atividades Desenvolvidas

Tabela 16: Atividades desenvolvidas.

Data	Atividades
15/12/2017	Apresentação a público na audição de violoncelos do Conservatório D'Artes de Loures
16/03/2018	Apresentação a público na audição de violoncelos do Conservatório D'Artes de Loures
19/03/2018	Apresentação a público no Masterclasse de Primavera
18/05/2018	Apresentação a público na audição de violoncelos do Conservatório D'Artes de Loures
07/06/2018	Apresentação a público no Masterclasse de Verão

3.2. Avaliação

Tabela 17: Sistema de avaliação estipulado pelo CAL.

5º Grau

Estrutura	Conteúdos	CrITÉrios de Avaliação	Pontuação (0-100)
Peças	Duas a três obras de caráter contrastante	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Coordenação psico-motora ➤ Sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado ➤ Qualidade do som trabalhado ➤ Realização de diferentes articulações e dinâmicas ➤ Fluência da leitura ➤ Agilidade e segurança na execução ➤ Respeito pelo andamento que as obras determinam ➤ Capacidade de concentração e memorização ➤ Capacidade de abordar a ambiência e estilo da obra 	100

IV - Reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada pretendeu-se desenvolver a ação educativa num contexto em que os alunos tivessem a oportunidade de obter experiências de qualidade, considerando, assim, fundamental adotar uma pedagogia de participação que lhes possibilitasse serem eles próprios agentes ativos no seu processo de aprendizagem (Oliveira & Formosinho, 2007). Sendo assim, penso que é pertinente a participação dos alunos nas atividades de forma a conseguirem estruturar as suas experiências, construindo aprendizagens que não lhes eram impostas, mas sim aprendizagens que eles adquiriram através do seu envolvimento, bem como da descoberta e da investigação que eles próprios iam fazendo. Neste sentido, os resultados positivos obtidos nas avaliações, demonstram uma maior confiança, atitude e certeza de que o trabalho elaborado ao longo do ano surtiu efeito.

Fazendo um balanço da Prática de Ensino Supervisionada, julgo que refletir na prática profissional é sempre explicar como se passa do “eu” para o “nós”, desenvolvendo estratégias que levem à satisfação das necessidades dos alunos, quer sejam de índole física, social e pedagógica, quer estejam inerentes à conduta na qualidade de profissional de educação responsável pelos próprios atos. Tendo em conta estes princípios, procurei criar sempre um bom ambiente de trabalho entre todos os implicados no processo de ensino e aprendizagem. Tenho a consciência de que as participações em todas as atividades realizadas se pautaram pelo rigor e pelo desempenho profissional em ascensão, porque todos os dias e em qualquer atividade se aprende algo de novo.

A supervisão realizou-se de acordo com dois métodos: as aulas assistidas e as aulas visionadas. As aulas visionadas foram em contexto de aula de grupo, estando presentes os meus colegas e o supervisor. Estas aulas objetivaram um *feedback* mais amplo, bem como possibilitaram redefinir estratégias maximizando o trabalho com os alunos.

Refiro que o contacto que tive com outros professores de música foi, sem sombra de dúvidas, uma mais-valia, uma vez que as conversas desenvolvidas decorriam sempre em torno do sucesso dos alunos, resultando em comparações, partilha de experiências e de materiais, bem como trocas de ideias.

Durante a minha Prática de Ensino Supervisionada foquei-me principalmente na abordagem aos alunos. Tentei conhecê-los melhor, perceber quais os seus passatempos, quais os desportos que gostavam, que tipo de jogos para computador ou para telemóvel jogavam, entre outras atividades e gostos pessoais. Com esta abordagem, passei a ganhar a confiança dos mesmos e, muitas vezes, sentia que, para além de professor, eu era um amigo que eles tinham com quem poderiam abordar qualquer assunto. Este ganho de confiança e estabelecimento de um clima de ensino e

aprendizagem empático e assertivo fez com que os alunos se sentissem bem e motivados para aprender música. Eles sabem que, quando é para brincar, podem relaxar e, quando é para trabalhar, têm que se concentrar para aprenderem ao máximo o que for ensinado.

Quando iniciei este ano letivo, estava consciente que teria que me autoavaliar. Fazendo uma retrospectiva, sinto que fui evoluindo nas metodologias de ensino e na forma de interagir com cada aluno individualmente.

Como professor de violoncelo/música, acredito que irei sempre aprender com o passar dos anos. Tenho consciência que ainda tenho muitas arestas para limar, mas são essas que me ajudarão a evoluir.

Após o final do ano letivo, e depois de alguma reflexão, sinto que estou mais habilitado e que adquiri mais competências e estratégias de ensino. Lidar com crianças e adolescentes é algo gratificante, sendo este um gosto pessoal. O facto de saber que os meus alunos têm interesse na aula de instrumento/violoncelo e que gostam da forma como eu lido com eles deixa-me muito orgulhoso.

Sou um professor mais ciente das minhas capacidades, fragilidades e virtudes, com vontade de aprender sempre mais e de passar os meus conhecimentos musicais para estes futuros músicos.

Como complemento destas ideias gostaria de acrescentar que esta reflexão pode ser considerada como um conjunto coerente de ideias seleccionadas e organizadas, de forma refletida, comentados pela sua importância, inseridas no tempo e que poderão, eventualmente, revelar o meu percurso também como aprendente. Considerando a importância que a reflexão assume para a construção ou reconstrução do conhecimento, pareceu-me de extrema importância e pertinência fazer uma retrospectiva sobre o experienciado e o aprendido durante o estágio, que me ajudou em ganhos de competências quer como profissional, quer como pessoa, na consolidação da minha identidade profissional e, consequentemente, pessoal.

Num mundo em crescente mudança – social, política, económica, tecnológica e cultural – a constante adaptação impõe-se. As últimas décadas têm impingido uma mudança/adaptação constante, o que obviamente submerge no mundo profissional, bem como no processo de ensino e aprendizagem da música de forma perentória. No que se refere à educação, assiste-se a uma pressão cada vez maior no sentido da reformulação da sua filosofia e objetivos, com revisão dos planos curriculares de forma a poder dar-se resposta positiva às exigências pontuais. Diante deste cenário, docentes e alunos têm de reconhecer a importância de se estudar ao longo da vida, a necessidade de abertura às inovações, bem como a relevância do ciclo contínuo da avaliação como forma de resposta concreta aos novos (e/ou velhos) desafios.

Após uma longa reflexão e análise do caminho percorrido e sedimentando o meu conhecimento, poderei referir que o tipo de formação recebida me tem ajudado a aprofundar os meus conhecimentos, ou seja, esta formação tem-se assumido como

um processo ativo que me fez confrontar com problemas e inquietações que me exigiram capacidade de comparar, refletir, formular hipóteses e procurar soluções, levando-me a aprender, a pensar e a ver que realmente o conhecimento é um processo inacabado e que ainda tenho muito para aprender.

Sinto que se tem operado em mim uma passagem do saber ao saber fazer, requerendo reflexão sobre o exercício prático da profissão, no qual se determinam os contornos do conhecimento profissional. Por conseguinte, o conhecimento profissional tem uma natureza compósita e integrada que se traduz numa matriz multi e interdimensional. É neste sentido que tenho de continuar a alargar o meu saber, não só numa intervenção orientada para as complexas questões da minha *praxis*, mas também numa participação mais especializada na concretização das diferentes intervenções, baseadas em sólidos e válidos padrões de conhecimento que assegurem o direito dos meus alunos terem acesso a um processo de ensino e aprendizagem de qualidade e que responda na íntegra às suas reais necessidades. Sob este aspeto, ao exercer a profissão, vejo-me como um profissional que deseja ter um profundo conhecimento e com um leque de competências distintas, que me permitam o mais profundo entendimento dos alunos em situações concretas, facilitadoras do desenvolvimento de uma prática consciente e justificada através de intervenções adequadas que “fazem a diferença”.

Assim, considero que aprendi ainda mais a valorizar a importância do desenvolvimento holístico (competências profissionais e pessoais), na promoção de um conjunto de capacidades, conhecimentos, técnicas, atitudes e valores, ligados não só ao processo de ensino e aprendizagem, mas também à prática profissional e ao meu próprio desenvolvimento como ser humano, que almeja estar sempre numa posição de aprendente, assumindo a atitude da douda ignorância decorrente da famosa frase atribuída ao filósofo grego Sócrates “Só sei que nada sei” que significa um reconhecimento da própria ignorância por parte de cada um de nós. É que ao assumir esta atitude estarei sempre aberto a novas aprendizagens, que tanto me ajudarão na minha prática profissional, de modo a poder consubstanciar a minha *praxis* com os conhecimentos teóricos adquiridos nesta formação.

O desenvolvimento de competências especializadas é o caminho para que possa prestar cuidados de excelência, baseando-me na premissa que a aquisição de competências deve ter na sua génese o processo reflexivo da prática e sobre a prática.

Esta formação académica permitiu-me continuar a escalada na aquisição de competências profissionais, bem como refletir sobre o eu e sobre o outro, a pensar antes de agir.

Durante o meu percurso de aprendizagem, os objetivos delineados tiveram como finalidade facultar-me a aquisição de um conjunto de competências, conhecimentos, capacidades e habilidades passíveis de serem mobilizadas em função dos alunos.

Ao longo do meu processo formativo, todo o conhecimento e habilidades adquiridos têm-me possibilitado minimizar os obstáculos encontrados no seu

decorrer, permitindo-me, de forma crítica, desenvolver uma postura e competência que vá ao encontro do definido para as competências de um professor de música especializado. O meu processo de auto-responsabilização pelo crescimento pessoal e profissional tem-me levado a assumir uma atitude crítico-reflexiva, permitindo-me ultrapassar os obstáculos e as dificuldades encontrados. Este percurso tem refletido em mim um desejo cada vez maior de ensinar, de me colocar no seu lugar e de um sentimento de respeito cada vez mais sólido por cada aluno com quem tenho tido o privilégio de trabalhar.

Concluindo, posso afirmar que ainda tenho um longo percurso a percorrer, pois sinto que ainda posso adquirir, desenvolver e aprender muitos conhecimentos em prol dos meus alunos presentes e futuros.

Termino esta reflexão, parafraseando Paulo Coelho:

“Quando se viaja em direção a um objetivo é muito importante prestar atenção ao Caminho. O Caminho é que nos ensina sempre a melhor maneira de chegar e enriquece-nos, enquanto o cruzamos” (Paulo Coelho in ‘O Diário de um Mago’).

Parte II - Estudo de caso “Trissomia 21 e o ensino/aprendizagem do violoncelo”

Introdução

O objetivo principal desta parte do relatório é apresentar o trabalho desenvolvido com uma aluna com Trissomia 21 a frequentar a APPACDM. Como tal, centra-se na experiência desenvolvida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Face às exigências do despontar de uma “nova” sociedade, onde imperam novas mentalidades e necessidades, mudanças constantes comportamentais, de atitudes, onde o despoletar das tecnologias da informação e de comunicação tornou possíveis novas formas de acesso e distribuição do conhecimento, fortemente condicionada pela velocidade em que ocorrem estas mutações, é preciso refletir sobre os objetivos e desafios impostos à escola por esta nova sociedade, que representa um processo contínuo e evolutivo. Destaca-se primordialmente o papel do professor na escola, a família e sua importância, tendo a responsabilidade de formar crianças e jovens, independentemente das suas características individuais, capazes de resolver problemas de um mundo globalizante e altamente competitivo da nova era digital. Estes são os principais intervenientes que servirão de referência para as suas condutas, sendo consequentemente fundamentais no seu crescimento e na formação da sua personalidade de todas as crianças e jovens, especialmente aquelas com NEE.

Tendo por referência os sistemas família e escola, pode afirmar-se que o ato educativo compete a todos os agentes educativos, com destaque para os pais e professores. No entanto, as diferenças entre estes dois sistemas (família e escola) não anulam a existência de objetivos e preocupações comuns, relativamente aos seus educandos pressupondo-se a necessidade de uma estreita colaboração que se reflita em ações conjuntas e coordenadas.

O ensino do violoncelo a uma aluna com Trissomia 21 é algo que leva a refletir nos desafios que se colocam aos professores e quais as estratégias que estes podem ou estão a utilizar ou não em relação às suas práticas para facilitar uma maior integração de alunos das mais diversas vertentes, nos estabelecimentos de ensino, uma vez que incluir é mais do que integrar quer na sociedade, quer no contexto escolar. O professor tem um papel muito importante a desempenhar neste âmbito, pois a sua atitude, prática e formação influenciam o processo educativo, podendo favorecer ou mesmo criar obstáculos ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, como também ao desenvolvimento de competências e capacidades de cada um.

Assim, pretende-se refletir sobre alguns conceitos essenciais implicados na problemática em questão, de modo a construir-se uma matriz operacional que encaminhe a reflexões mais abrangentes sobre o tema, com que os professores se deparam nas escolas e aos quais têm de dar resposta, a mais assertiva possível.

Apesar de não ser um tema novo nem desconhecido, o interesse pela temática tem vindo a crescer nos últimos anos e são cada vez mais frequentes as referências que se

fazem a esta cooperação em debates sobre educação, em propostas de reforma do sistema educativo e em trabalhos de investigação.

Por conseguinte, abordam-se alguns conceitos-chave para a compreensão do tema em análise, nomeadamente, na primeira parte, reservada à fundamentação teórica, no Capítulo I, apresentam-se os conceitos de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e de Educação Especial (EE). Traça-se o percurso da integração à inclusão, aludindo-se às respostas educativas da EE. No Capítulo II, dedicado à Trissomia 21 e à música como meio de inclusão, alude-se à criança/jovem com Trissomia 21 e à música como meio de inclusão da criança/jovem com Trissomia 21. A segunda parte abarca o estudo empírico. Assim, na metodologia apresenta-se e descreve-se o tipo de investigação desenvolvida, nomeadamente, o tipo de estudo, os participantes, o instrumento de recolha de dados, os procedimentos e a especificidade do tratamento de dados utilizado. Segue-se a apresentação dos resultados e a sua análise. Tem lugar ainda a discussão dos resultados. O estudo termina com as conclusões mais relevantes e que dão resposta aos objetivos do estudo formulados.

Parte I - Fundamentação Teórica

Capítulo I - Necessidades Educativas Especiais e Escola Inclusiva

1. Conceito de Necessidades Educativas Especiais

No pensamento daqueles que se ocupam da educação, encontra-se profundamente enraizada a ideia de que existem dois tipos de crianças: as deficientes e as não-deficientes. Pensa-se, tradicionalmente, que as primeiras requerem uma educação normal. Mas a complexidade das necessidades humanas é muito maior do que esta dicotomia sugere. Além disso, descrever alguém como sendo deficiente não significa nada no que respeita ao tipo de ajuda educativa e consequentemente aos meios a pôr em ação. Desejamos uma abordagem mais precisa e adotamos então o conceito de "necessidade educativa especial" (special educacional need), não no sentido de uma incapacidade específica que se pode atribuir à criança mas ligado a tudo o que lhe diz respeito; às suas capacidades como às suas incapacidades, a todos os fatores que determinam a sua progressão no plano educativo. (Warnock Report, 1978:37)

O conceito NEE é utilizado neste estudo referindo-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou realização da criança e o que dela se espera (Brennan, 1990, cit. por Correia, 1999). Estando esta ideia no sentido de uma "normalização" diferenciadora, uma vez que ao conceito estará sempre subjacente o princípio de "uma igualdade na individualidade". Pois como refere Dias (1993, p. 87), "em cada homem existe uma enorme variabilidade, e uma quase indefinida multiplicidade de possíveis".

Nesta perspetiva teremos presentes as três categorias que refere o *Warnock Report* (1978):

- "A necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao curriculum"; no sentido da existência de crianças cujas incapacidades necessitam de instrumentos que as ajudem no "acesso" ao curriculum "normal".
- "A necessidade de lhe ser facultado um curriculum especial ou modificado"; no sentido em que existem crianças que necessitam de um ensino/aprendizagem para o qual se tem que recorrer à (re)elaboração de um curriculum que, tenha mais ou menos, enfoque em aspetos aos quais a criança com

NEE denote problemas. Tendo muitas vezes que se recorrer ao faseamento do mesmo de modo a que "os objetivos do ensino sejam alcançados eficazmente".

➤ “A necessidade de dar especial atenção à estrutura social e ao clima emocional no qual a educação decorre”; dando-se assim grande importância à interação que a criança estabelece com o meio ambiente, numa tentativa de ao mudar, esta se modifique o “grau de pressões a que as crianças que são emocionalmente vulneráveis possam estar expostas”.

Como refere Pereira (1998, p. 185), “verifica-se a existência de uma necessidade educativa especial quando qualquer incapacidade de ordem física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação delas, afeta a aprendizagem de tal forma que se torna necessário modificar num ou em vários aspetos o acesso ao currículo, estabelecer um currículo especial ou modificado ou ainda criar condições de aprendizagem especialmente adaptadas, se queremos que o aluno seja educado de uma forma apropriada e efetiva”.

Segundo Vieira (1995, p.20), “(...) poder-se-ia afirmar que é necessário proporcionar a todas as crianças oportunidades iguais de tratamento desigual (...)”.

Neste sentido estará subjacente ao conceito de NEE “a perspetiva de um contínuo de necessidades e de medidas ou recursos educativos especiais, está subjacente o princípio de que as crianças devem ser educadas no «meio o menos restrito possível”, ou seja, “o mais normal possível” (Wood, 1983, 1984, cit. por Felgueiras, 1994, p. 28).

Entendemos, assim, o conceito como envolvendo mais os aspetos relacionados com a ação pedagógica, tendo em conta mais aquilo que a criança é de facto e menos “um conjunto de ideias relativamente imutáveis e não explicitáveis em termos de intervenção educativa e terapêutica” (Rodrigues, 2003).

Tendo em conta a Declaração de Salamanca “(...) cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. (...) Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades”. Adotamos, assim, como nossa a ideia referida no citado relatório que explicita que “assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a conceções predeterminadas relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo” (UNESCO, 1994, p. 7).

1.1. Tipos de Necessidades Educativas Especiais

As crianças e jovens que necessitam de EE podem ser muito diferentes dos outros por terem atraso mental, dificuldades de aprendizagem, desordens emocionais ou comportamentais, incapacidades físicas, problemas de comunicação, autismo, lesões cerebrais, deficiência auditiva, deficiência visual, ou mesmo dotes e talentos especiais.

Deste modo, classificar as NEE não é tarefa simples pois não há um modelo único de fundamentação. Assim, optou-se por um modelo sintético de Correia (1999), que divide as NEE em dois grandes grupos:

- NEE permanentes - Exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno. As adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno.
- NEE temporárias - Exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

1.1.1. NEE permanentes

A designação de alunos com NEE de carácter permanente refere-se a crianças e jovens que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto educativo/escolar, decorrentes da interação entre fatores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações de grau acentuado ao nível do funcionamento do aluno num ou mais dos seguintes domínios:

- sensorial (audição, visão e outros);
- motor;
- comunicação, linguagem e fala;
- emocional/personalidade e saúde física.

As limitações que estas crianças e jovens apresentam ao nível do seu funcionamento implicam a adoção, de forma sistemática e contínua, de medidas e recursos especiais de educação.

As necessidades educativas permanentes podem constituir-se em diferentes níveis/categorias:

➤ **... de caráter intelectual:** Neste grupo encontramos as crianças e adolescentes com deficiência mental, ou seja, aqueles indivíduos cujos problemas acentuados no seu funcionamento intelectual e comportamento adaptativo que lhes causam problemas globais de aprendizagem quer ela seja acadêmica ou social. Englobamos ainda nesta categoria os alunos dotados e sobredotados cujo funcionamento intelectual e potencial de aprendizagem é superior à média e que, caso os programas não estejam em consonância com as suas características, podem também eles experimentar insucesso escolar (Correia 1991).

➤ **...de caráter processológico:** Os alunos com problemas processológicos, derivados de problemas relacionados essencialmente com a receção, organização e expressão de informação, são geralmente designados por alunos com dificuldades de aprendizagem. Embora esta categoria seja de difícil definição, caracteriza-se, em geral, por uma discrepância acentuada entre o potencial estimado do indivíduo (inteligência na média ou acima da média) e a sua realização escolar que é abaixo da média numa ou mais áreas académicas (Correia, 1991).

➤ **...de caráter emocional:** alunos com problemas emocionais e comportamentais que se manifestam em comportamentos disruptivos e perturbadores. Incluem-se aqui psicoses e outros problemas graves do comportamento (Correia 1991).

➤ **...de caráter motor:** alunos cujas capacidades físicas foram alteradas (incapacitadas ou lesadas) por problemas de origem orgânica ou ambiental, vindo a provocar-lhes incapacidades do tipo manual e /ou de mobilidade. Incluem-se aqui a paralisia cerebral, a espinha bífida e a distrofia muscular, problemas respiratórios graves, amputações, poliomielite e acidentes que afetem os movimentos dos indivíduos (Correia 1991).

➤ **... de carácter sensorial:** alunos cujas capacidades visuais ou auditivas estão afetadas, ou seja, cegos, amblíopes, surdos, hipoacústicos (Correia 1991).

➤ **...outros problemas de saúde:** diabetes, asma, hemofilia, cancro, sida, epilepsia, traumatismo craniano, autismo entre outros (Correia 1991).

1.1.2. NEE temporárias

Citando Correia (1999, p.20), “as NEE temporárias são aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar. Geralmente, podem

manifestar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, percetivo, linguístico ou socio emocional”.

Em suma, nas NEE temporárias incluem-se:

- Problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento das funções superiores: desenvolvimento motor, percetivo, linguístico e sócio-emocional.
- Problemas ligeiros relacionados com a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo.

Deste modo, a resposta educativa a estas problemáticas geralmente exige apenas uma modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento ou percurso educacional.

Os objetivos educacionais para as crianças com NEE, especialmente aquelas com NEE temporárias, são os mesmos que os definidos para as outras crianças: melhorar a sua cognição e a sua capacidade de resolução de problemas enquanto sujeitos de aprendizagem.

1.3. Conceito de Educação Especial (EE)

A EE tem sido objeto de grandes estudos teóricos e práticos à medida que consideráveis progressos foram sendo registados no que concerne às atitudes da sociedade em relação à pessoa com “dificuldades” pois, segundo Bautista (1997), a EE poderá ser entendida como um estudo especializado da educação, sobretudo quando ele diz respeito a pessoas com “dificuldades” extremas por excesso ou por defeito. Citando-se Heward (1998, p.13), a educação especial “é a história de um aluno com dificuldades de aprendizagem; a história de um jovem superdotado que nos oferece novas perspetivas para vermos os problemas”.

Moltó (2005, p. 110) define a EE como “o estudo das diferenças e semelhanças, o estudo científico da educação das pessoas que pelas suas capacidades ou condições pessoais e ambientais precisam de ajudas e serviços adicionais comparativamente ao que necessitam a maioria das pessoas para se desenvolver plenamente”.

“A educação especial é a combinação de currículo, ensino, apoio e condições de aprendizagem, necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais do aluno, de maneira adequada e eficaz” (Reis & Peixoto, 1999, p.48), devendo esta estar focada na resposta educativa adequada às necessidades dos alunos, para que estes possam desenvolver ao máximo as suas possibilidades.

Nesta perspetiva, a EE pode ser entendida como um serviço de apoio à educação geral, que estuda de maneira global e integrada os processos de ensino e aprendizagem e se define pelos apoios necessários, nunca pelas limitações dos

alunos, com o fim de lograr o máximo desenvolvimento pessoal e social das pessoas em idade escolar (Monroy, 2003).

O conceito de EE esteve sempre associado à diferença, quer das pessoas, das atitudes e dos métodos utilizados. O termo “educação especial” tem sido vulgarmente utilizado para designar uma atividade educativa diferente da exercida no sistema educativo geral ou normal, “configura-se como a modalidade educativa dedicada àquelas pessoas que não podem seguir transitoriamente ou permanentemente o sistema educativo em condições normais” (Lopes, 1997, p.34).

Só por volta do final dos anos 70 é que começaram a delinear-se novas representações da sociedade encarando de outro modo a pessoa “diferente” (Sanches, 2006). É nesta altura que o conceito de EE sofre uma evolução e começa a ser definido como um conjunto de adaptações e apoios que o sistema educativo regular necessita de possuir para ajudar os alunos no seu processo de ensino aprendizagem (Rodrigues & Nogueira, 2011).

A este propósito, Lopes (1997, p.34) refere que a EE “é um processo integrador, flexível e dinâmico nas orientações, atividades e atenções, que na sua aplicação individualizada compreende os diferentes níveis e graus nas suas respetivas modalidades e que, os alunos, são encaminhados a conseguir a integração social”.

Reconhecido isto, a modalidade de EE, atribuída às crianças e jovens com dificuldades, em consequência de deficiência, viria a alterar-se com o parecer n.º3/99 do Conselho Nacional de Educação, perante o conceito mais vasto de NEE, que não se circunscreve a essas situações, antes se alarga a todos os tipos de dificuldades de aprendizagem, pelo que atualmente, a educação especial deve ser vista como “um conjunto de recursos humanos e materiais postos à disposição do sistema educativo, para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns dos alunos” (Bautista, 1997, p.10).

Esta nova conceptualização da EE significa “uma resposta à diversidade em todas as suas formas e cria um sistema educativo que se adapte a todos” (Stubbs, 2008, p.24).

1.4. Da Exclusão Social à Integração Escolar - Breve Resenha Histórica

Ao longo da história sempre se ouviu falar da existência de pessoas rotuladas e/ou desviadas, um facto sociocultural que data dos primórdios da humanidade. A designação de “deficiente”, onde o ser humano é qualificado, tendo em conta apenas as suas limitações e os seus defeitos, condenou e desvalorizou, durante séculos, aqueles que não eram iguais às maiorias socialmente aceites (Jiménez, 1997).

O autor supramencionado acrescenta que o caminho percorrido pelas crianças e indivíduos com deficiência tem sido bastante difícil, tendo sido constantemente descuidados e discriminados pela sociedade. É percorrendo este caminho, mesmo que de forma rudimentar e simplista, que se consegue entender o que se passa nos dias de hoje com a EE (Jiménez, 1997).

A escola e o ensino de uma maneira geral, desde os primórdios, por força dos valores e modelos sociais, apresentaram-se como discriminatórios, seletivos, competitivos e desiguais ao nível das finalidades e oportunidades. A criança “diferente” tem sido vista de diversas formas, ao longo da já não muito curta história do Homem e, tem sido igualmente sujeita a diferentes tratamentos. Os sujeitos portadores de deficiência foram alvo de “políticas extremas” (Correia, 1999, p. 13).

No devir dos tempos, “a história da deficiência em geral e da Deficiência Mental em particular, não é um conhecimento do qual a Humanidade se possa orgulhar, do ponto de vista dos direitos humanos” (Morato, 1995, p. 9)

No entender de Sanches (1995, 47), “a problemática da deficiência e, consequentemente a Educação Especial não têm sido equacionadas de igual forma ao longo do tempo, tendo, a ver, segundo Kauffman, com o sistema de ideias e a estrutura social em que estão inseridas”

Mas, tem havido progressos significativos no tocante aos Direitos do Cidadão Deficiente e à sua inclusão social e educacional, e o reconhecimento do direito à educação destas crianças está cada vez mais claro, bem como o do seu acesso às escolas públicas.

Fazendo uma pequena retrospectiva através da literatura, constata-se que, nas sociedades antigas, era normal o infanticídio quando se observavam situações de “anormalidade” nas crianças. Já no ano 900 A.C., os Espartanos procediam à eliminação das crianças “fracas”, deficientes ou com malformações, e os Atenienses abandonavam-nas em locais ermos. No século II D.C., os Romanos consideravam-nas motivo de diversão no seio do grupo/família (Sanches, 1995).

Durante a Idade Média, a Igreja atribuía à anormalidade causas sobrenaturais, considerando estas crianças possuídas pelo demónio, espíritos maléficos ou produto de pecado, submetendo-as às práticas de exorcismo. Verificou-se, na Idade Média, um crescimento do número de asilos, hospícios, cadeias e hospitais, que partilhavam entre si o destino destes seres humanos (Sanches, 1995).

Nos séculos XVII e XVIII, segundo Jiménez (1997), as crianças com deficiência eram acomodadas em asilos, orfanatos, prisões e manicómios, sendo esta uma forma de as isolar da sociedade e de as discriminar.

Segundo Esquirol (1808, citado por Sousa, 1998, p.64), estas crianças eram internadas em casa de “alienados, reduzidas a estreitas salas, infetadas, sem ar nem luz, acorrentadas”.

Nos finais do século XVIII e princípios do século XIX, dá-se início ao período da institucionalização especializada de pessoas com deficiência e é a partir desta data que se pode considerar o aparecimento da EE. Segundo Fonseca (1989), é o século XIX, com Esquirol, Seguin, Itard e muitos outros que se iniciaram os primeiros estudos científicos da deficiência.

Este despotismo, ignorância e rejeição reinantes, desde tempos remotos, sofreram uma mudança com o novo interesse pelo Homem em si, pela sua individualidade. Nesta altura, “o impacto espiritual” foi provocado pelo filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), cujos escritos filosóficos e educacionais inspiraram alguns autores. Não podemos esquecer o mito de “O Bom Selvagem” como fator a considerar na forma como propiciou uma nova forma de olhar para a criança no seu todo procurando dar-lhe um lugar na sociedade (Jiménez, 1997).

Nos princípios do século XIX, inicia-se, por toda a Europa, o processo de institucionalização de pessoas deficientes, que se vai prolongar até meados do século XX. Por influência do modelo médico, pensava-se que o melhor seria que a educação decorresse em instituições especializadas que oferecessem uma resposta adequada às necessidades específicas, de acordo com a natureza do caso. As preocupações centravam-se mais nos aspetos médico-terapêuticos do que nos aspetos sociais (Jiménez, 1997).

Segundo Capul (1982, citado por Simon, 1991), a colocação dos deficientes em instituições constitui duas formas distintas de um só gesto social, isto é, a partilha/exclusão. Pode dizer-se também que este gesto social se reveste de dupla proteção, ou seja, a sociedade protege-se das crianças e dos adultos que a embaraçam e protege-as da sociedade e delas mesmas. Criaram-se as escolas especiais para cegos e surdos e, no final do século XIX, surgem as escolas para deficientes mentais. Em Portugal, em 1923, o movimento institucional veio dar origem à criação do Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, integrado em 1924 na Casa Pia de Lisboa.

Nestas instituições separadas das estruturas normais e destinadas à sociedade em geral, foram introduzidas preocupações de ordem educativa, isto é, procurou-se proporcionar à criança competências de carácter repetitivo e o ensino de tarefas de carácter manual e ocupacional, para além de “proteção e carinho”. Até meados do século XX, as pessoas com deficiências viveram situações de segregação social, tendo sido restringidas nos seus direitos e oportunidades, pelas orientações legais, como prática comum do dia-a-dia (Jiménez, 1997).

A ideia que permanecia era a de que se necessitava de proteger a pessoa normal da não normal; a pessoa com deficiência era considerada como um perigo para a sociedade, resultando daí a separação da pessoa com deficiência, segregando-a ao mesmo tempo que se discriminava. O século XX é caracterizado pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica. Segundo a opinião de Correia (1999), devido à manifestação de desagrado por parte dos pais em relação à educação dos seus filhos com deficiência que permaneciam isolados em casa.

Nesta época, surgem as classes especiais, nas quais as crianças são rotuladas, segundo as suas deficiências. As escolas distinguem-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, crianças com paralisia cerebral. Estes centros especiais e especializados, separados dos regulares, com programas próprios, técnicos e especialistas, formam um subsistema de EE, diferenciado do interior do sistema educativo geral.

Algumas personalidades colaboraram muito para a evolução da EE. Destacam-se Philippe Pinel (1745-1826); Esquirol (1772-1840); Itard (1774-1838); e Seguin (1812-1880). Itard e Seguin são abordados, o primeiro devido ao seu trabalho com a “criança selvagem – Victor” e Seguin pela sua nova perspectiva de EE (Jiménez, 1997).

Segundo Correia (1999), Itard é designado “o Pai da Educação Especial” devido ao seu trabalho com o Victor e, na opinião do autor supracitado, Itard desenvolveu uma perspectiva educativa, que consiste em colocar a criança com deficiência em escolas especiais dirigindo-lhe programas especiais. Apesar de Itard se preocupar em ensinar a falar, ler e escrever, Victor foi “Incapaz de desenvolver autocontrolo e de se adaptar social e emocionalmente a uma vida civilizada”.

Historicamente, podem distinguir-se grandes períodos no que diz respeito às atitudes que a sociedade foi mantendo em relação aos seus membros com deficiência: Separação, Proteção, Emancipação e Integração.

1.5. Da Integração à Inclusão

Após breve análise de legislação, não se poderia deixar de distinguir integração de inclusão. Ambos são vocábulos que expressam situações diferentes de inserção que se posicionam em desempenhos diferentes. A integração e a inclusão são dois sistemas organizacionais de ensino que têm origem no princípio de normalização.

A semelhança é que ambos promovem a inserção da pessoa NEE. A diferença é que a integração é a inserção parcial sendo a inclusão a inserção total e incondicional.

Na integração, a inserção depende da capacidade do aluno em adaptar-se à escola, enquanto, na inclusão, a inserção focaliza as particularidades de cada aluno.

A integração baseia-se no princípio da normalização, que defende o direito da criança com NEE, a desenvolver-se num ambiente o mais normal possível, para poder através do convívio com as crianças sem NEE, moldar comportamentos adequados, anular comportamentos inadequados e desenvolver experiências significativas que os ajudem a estar na sociedade de forma mais efetiva. Podendo ter acesso a todos os domínios da vida social, segundo Warnock Report (1978, p.28) “não é possível nem desejável agrupar as crianças em grupos homogêneos”.

É aprendendo com experiências diversificadas em quantidade e qualidade, que as crianças vão formando a sua personalidade. Como sugere Correia (1999, p.34) “o princípio da inclusão apela, assim, para uma Escola que tenha em atenção a criança-todo, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio-emocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial”.

A política da “Escola para Todos” impulsionou o espírito de integração de todos os alunos com NEE, contrariando-se à segregação existente nas escolas de EE, por serem um mundo à parte. As crianças têm, nas escolas de EE um ambiente físico e um atendimento que é muitas das vezes diferente do que têm em casa ou na comunidade. Não convivem em espaços iguais nem com outras crianças e depois quando saem deste “mundo” à parte estão completamente desintegrados, pois sem preparação e acompanhamento específico não se conseguem adaptar a uma realidade com regras e exigências diferentes das que tiveram na escola especial (Correia, 1999).

É com base nesta filosofia, que o conceito de escola tradicional é substituído pelo novo conceito da escola inclusiva, no qual impera a pedagogia concentrada no aluno e em que todos, sem exceção, são atendidos tendo em conta as suas particularidades como indivíduos nos domínios cognitivos, afetivo e psicomotor.

A inclusão é uma opção que não é incompatível com a integração, mas é um movimento que vem questionar políticas, organização das estruturas escolares regulares e especiais, sendo a meta principal não deixar ninguém no exterior da escola regular. A inclusão tem o carácter de reunir alunos com e sem dificuldades, funcionários, professores, pais, diretores, enfim todas as pessoas envolvidas com a educação (Jiménez, 1997).

Ultrapassados os conceitos que apontavam como desejável a divisão dos alunos e a sua colocação em turmas ditas homogêneas, de momento estudam-se novas formas de organização da escola no sentido de procurar as condições mais favoráveis ao sucesso da aprendizagem na sala de aula. Existe a aprovação crescente de que todas as crianças devem ser incluídas nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças. Esta aprovação deu origem ao conceito de escola inclusiva, cujo princípio fundamental “(...) consiste em que todos os alunos devem aprender juntos” (Conferencia Mundial da UNESCO, 1994, p. 21).

A orientação inclusiva associada ao objetivo de conseguir “escolas para todos” constitui uma vertente fundamental da declaração de Salamanca 1994, sobre princípios, política e prática na área das NEE.

A referida Declaração, no âmbito da orientação inclusiva menciona que, as escolas regulares “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Conferencia Mundial da UNESCO, 1994, p.10).

Exige-se à escola, atualmente, não uma integração mas uma responsabilização pela adequação da resposta a dar a todas as crianças que a frequentam.

No espírito de inclusão, a educação dos alunos com NEE, implica, para além da colocação de crianças e jovens em escolas do ensino regular, alterações estruturais no plano da cultura pedagógica. Esta filosofia surge bem explícita no documento sobre as Normas Orientadoras para a Reabilitação de Apoios Educativos nas Escolas. O referido documento defende que “a atenção às diferenças individuais e o atendimento escolar, implicam uma flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão de recursos e do curriculum, por forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado de todos, de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais de cada um” (Documento sobre Normas Orientadoras para a Realização de Apoios Educativos nas Escolas, 1997, Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, p.1).

Existem três aspetos considerados fundamentais para que a escola inclusiva seja bem-sucedida, de acordo com Costa (1997): formação dos professores, mudança das práticas na sala de aula, aperfeiçoamento das escolas e enquadramento da ação em relação às NEE.

Hoje, assiste-se a uma ação que visa a inclusão de todos os alunos com NEE na escola pública, o que exige a reconstrução das mesmas. Passados dezasseis anos, isto é, desde a publicação do Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, surge um novo diploma, o Decreto-Lei n.º 3/2008, que se apresenta como uma peça legislativa central e que circunscreve a população alvo da EE aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

Este Decreto-Lei estabelece as seguintes medidas educativas de EE, como caminho aberto para a escola inclusiva: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico individual; tecnologias de apoio.

Assim, estabelece-se uma vez mais, em termos legislativos, a igualdade e condições para o acesso e permanência na escola para os alunos com NEE. A temática da inclusão tem ganho terreno tanto no meio escolar, como na própria sociedade. Falar de inclusão destes alunos significa perceber que o seu grau de desenvolvimento e socialização pode ser bastante satisfatório quando os mesmos passam a ser vistos como pessoas que gozam de plenos direitos à educação e vida ativa na sociedade.

Ainda neste âmbito, alude-se a alguns pressupostos da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, conhecida como CIF, a partir dos quais se pode também perspetivar a ação da escola inclusiva, passando pela premissa de que cada indivíduo não deve ser desintegrado do seu ambiente de vida habitual. Como este ambiente inclui um contexto social, onde o desempenho também pode ser

entendido como “envolvimento numa situação de vida”, ou “a experiência vivida” no contexto real em que os alunos vivem. Esse contexto inclui os fatores ambientais, todos os aspetos do mundo físico, social, escolar e atitudinal que podem ser codificados através de fatores ambientais, que interagem com as funções e estruturas do corpo, as atividades e a participação.

Um programa inclusivo implica serviços organizados, tendo por base uma abordagem de apoio colaborativo, que substituem o modelo tradicional baseado na avaliação do aluno, direcionado ao ensino especializado. As perspetivas da prática pedagógica da EE hoje são bem diferentes, para melhor compreender essa distinção veja-se as principais diferenças:

Tabela 18: Perspetivas da prática pedagógica da Educação Especial.

Abordagem Tradicional	Abordagem Inclusiva
Focalização no aluno	Focalização na turma
Avaliação dos alunos por especialistas	Avaliação das condições de ensino/aprendizagem
Resultados da avaliação traduzidos em diagnóstico/prescrição	Resolução cooperativa dos problemas
Programa para os alunos	Estratégias para os professores
Colocação num programa apropriado	Adaptação e apoio na classe regular

Fonte: Porter 1995, traduzido por Costa (1997, p.39)

É importante não esquecer o papel que o Estado desempenha na estruturação de todo este processo, levando à criação e concretização de um sistema inclusivo eficaz. Este sistema inclusivo permite ver a criança como um todo, numa perspetiva holística, ou seja, encarar a criança como um ser biopsicossocial, com três níveis essenciais de desenvolvimento, académico, sócio-emocional e pessoal. Esta deve ser o centro e o ponto de encontro de todos os reforços da família, escola, comunidade e Estado, no sentido de contribuir para o seu desenvolvimento global.

Segundo Correia (1997), esta é uma responsabilidade de todos. Assim, salienta que:

É da responsabilidade da família: - estabelecer uma boa comunicação entre o professor e a comunidade, permitir a inclusão de crianças na escola, participar na educação das crianças.

É da responsabilidade da escola: – planificar adequadamente, permitindo o diálogo entre alunos, pais, professores e comunidade; sensibilizar e apoiar os pais e comunidade; ter em atenção as possibilidades de existir diversidade curricular, atendendo às características individuais de cada aluno; promover formação contínua para professores, gestores e outros técnicos.

É da responsabilidade da comunidade: – interagir com vários serviços comunitários e com a escola, como forma de responder às necessidades do aluno e da família; criar um conjunto de programas e iniciativas que permitam ao aluno promover o seu desenvolvimento sócio-emocional e pessoal, adequado às suas características; sensibilizar para a problemática da inclusão.

É da responsabilidade do Estado: - promover legislação eficaz para a implementação do sistema inclusivo; disponibilizar recursos materiais e humanos; permitir a cada escola implementar um sistema inclusivo, de acordo com a sua realidade; promover formação, a nível superior sobre a filosofia da “Inclusão”.

Como se pode ver, para que o modelo inclusivo tenha sucesso, é necessário que seja desenvolvida uma estratégia global que começa na própria criança, passando pela família, escola, comunidade até ao Estado. “É nesta perspetiva ampla e alargada que deve ser entendida a necessidade do desenvolvimento de escolas inclusivas” (Pereira, 1996, p. 7).

O desafio da escola inclusiva consiste em distribuir os vários recursos, de forma a permitir que existam recursos suplementares para as crianças que deles necessitem, ao mesmo tempo que se garantem melhores oportunidades de aprendizagem para todos os outros.

1.6. Respostas Educativas da Educação Especial

O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro pressupõe a referenciação de crianças e jovens que eventualmente possam vir a necessitar de respostas educativas no âmbito da EE.

Este decreto, define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo dos alunos com limitações significativas a nível da Atividade e Participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Tem ainda por objetivos:

- Inclusão educativa e social;
- O acesso e o sucesso educativo;
- A autonomia;
- A estabilidade emocional;
- Promoção da igualdade de oportunidades;
- Preparação para prosseguimento de estudos;
- Ou adequada preparação para a vida profissional.

Todo o processo começa com a referenciação, que consiste na comunicação/formalização de situações que possam indiciar a existência de NEE de carácter permanente numa criança ou jovem.

Após a referenciação, que pode ser feita pelos pais e professores compete aos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, desencadear os procedimentos que levarão à tomada de decisão no âmbito do processo de avaliação.

A avaliação do aluno tem por base o quadro de referência da CIF-CJ, contemplando vários fatores, nomeadamente, componentes da funcionalidade e incapacidade e fatores contextuais, bem como, as interações que se estabelecem entre eles.

A partir do momento em que estejam identificados os aspetos sobre os quais vai incidir a avaliação, é necessário definir quem vai avaliar as diferentes categorias e os instrumentos a utilizar. Depois de efetuada a análise conjunta dos dados da avaliação, recorrendo à ajuda da *checklist*, a equipa multidisciplinar, elabora o Relatório Técnico Pedagógico no qual se identifica o perfil de funcionalidade do aluno, tendo em conta a atividade e participação, as funções e estruturas do corpo e a descrição dos facilitadores e barreiras que, a nível dos fatores ambientais, influenciam essa mesma funcionalidade.

O relatório, deverá ainda explicar as razões que determinam a integração no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, bem como as medidas de regime educativo especial a aplicar ao aluno e que servirão de base à elaboração do PEI.

O Processo de referenciação e avaliação tem de ficar pronto num prazo de 60 dias.

Capítulo II - Trissomia 21 e a música como meio de inclusão

2. Criança/Jovem com Trissomia 21

A Trissomia 21 é uma anomalia que se verifica quando a divisão celular apresenta uma distribuição defeituosa de cromossomas e a presença de um cromossoma suplementar, três em vez de dois, no par 21 (aneuploidia cromossômica). Este é o motivo pelo qual a Síndrome de Down é também conhecida por Trissomia 21 (Cetin, Yakut, Mihci, Manguoglu, Berker, Keser & Luleci, 2012). Esta situação provoca um desenvolvimento diferente em termos fenótipos e nas capacidades de cada indivíduo. É, pois, um erro genético que se caracteriza por uma alteração cerebral, que conduz, durante toda a vida, a um comprometimento intelectual e, algumas vezes, a problemas motores. A classificação por graus de gravidade depende do QI que atinge; desenvolvimento motor - estático; da motricidade grosseira e fina; da receção sensorial; das capacidades linguísticas; da capacidade física e do desenvolvimento pedagógico (Morato, 1999).

Causada por uma anomalia cromossomática, esta síndrome implica atrasos no desenvolvimento físico e intelectual, assim como na área da linguagem. É a anomalia cromossomática que mais comumente se reconhece como estando associada à deficiência mental. Existem três tipos de anomalias cromossômicas na Síndrome de Down/Trissomia 21, nomeadamente: a Trissomia 21 livre ou regular que é a variante mais frequente, a Trissomia 21 resultante de translocação e a Trissomia 21 em “mosaico”, também designada por mosaicismo (Morato, 1999).

Por ano, cerca de 3.000 a 5.000 crianças nascem com Trissomia 21 nos EUA (American Association for Clinical Chemistry, 2016; Organização Mundial de Saúde, 2014). Na Europa, mais concretamente, existem 8% de casos de anomalias congénitas e a prevalência mundial ronda 1 em 1.000 nascimentos, com tendência para aumentar em decorrência de múltiplas variáveis socioeconómicas (Cocchi, Gualdi, Bower, Halliday, Jonsson, Myrelid & Annerén, 2010). O predomínio da Trissomia 21 é relativamente elevado com uma prevalência diretamente associada ao aumento da percentagem de casos de gravidez em mulheres com idade superior aos 40 anos, apesar de poder igualmente ocorrer em mulheres mais jovens (Messerlian & Palomaki, 2014).

Segundo Sampedro, Blasco e Hernández (1997, p. 241) “a aparência física das crianças com Trissomia 21, permitem identificar com muita facilidade características muito específicas e que lhes dá um aspeto muito semelhante”, embora sejam diferentes de pessoa para pessoa. As três principais características desta síndrome

são a hipotonia, que designa a flacidez dos músculos, o comprometimento intelectual, em que a criança/jovem aprende mais devagar e a aparência física.

Os estudos realizados por Trancoso e Cerro (2008) revelam que as crianças/jovens com Trissomia 21 mostram dificuldades ao nível da atenção, do estado de alerta, do comportamento, de socialização, de memória a curto e longo prazo, nos mecanismos de análise, de cálculo, de pensamento abstrato e de linguagem expressiva. Contudo o desenvolvimento deste tipo de crianças é semelhante ao das crianças ditas normais, embora seja feito a um ritmo mais lento.

Trancoso e Cerro (2008) fazem referência a Stray-Gundersen (2007, p. 130), segundo o qual, “o desenvolvimento humano é algo muito complexo, é um processo que dura toda a vida, resultando de uma interligação complexa entre fatores biológicos, psicológicos, culturais e ambientais. Dado que cada pessoa é influenciada por um tão grande número de variáveis, é lógico concluir-se que cada um se desenvolve de maneira diferente.”

Os mesmos autores citados fazem alusão a um conjunto de dificuldades que as crianças/jovens com Trissomia 21 apresentam:

- Dificuldades em trabalhar sozinhas;
- Problemas de perceção auditiva e dificuldade em captar sons;
- Pouca memória auditiva sequencial;
- Não aceita mudanças rápidas de tarefas;
- A concentração não dura muito tempo;
- Dificuldades nos processos de ativação e generalização;
- Fraca compreensão de instruções e de resolução de problemas, bem como conciliar as diversas variáveis simultaneamente.

As principais características das capacidades cognitivas das crianças/jovens com Trissomia 21 são resumidas por Sampedro, Blasco e Hernández (1997):

Perceção – manifestam maiores défices: na capacidade de discriminação visual e cognitiva; no reconhecimento tátil em geral e de objetos a três dimensões; na cópia e reprodução de figuras geométricas; na rapidez percetiva;

Atenção – a aprendizagem destas crianças/jovens é inferior ao normal. Necessitam de mais tempo para concentrar a atenção, sendo necessário um grande estímulo para manter o seu empenho;

Memória –Sampedro, Blasco e Hernández (1997), referenciados por Pereira (2011, p. 41), referem que as “impressões mnésicas persistem menos tempo nos circuitos nervosos a curto prazo nos indivíduos com atraso moderado e severo, do que os demais”; por sua vez, Spitz, também citado por Pereira (2011, p. 41), salienta

que os “mecanismos de base e a aprendizagem são os mesmos, a diferença está nos processos empregues para organizar as memorizações”;

Linguagem – devido às dificuldades respiratórias, perturbações fonatórias, auditivas, articulatórias, o “tempo de latência da resposta bastante prolongado, leva a que o nível expressivo seja relativamente afetado”, segundo Sampedro, Blasco e Hernández (1997) e Pereira (2011, p. 42). Ao nível sócio-afetivo, as crianças/jovens com Trissomia 21 têm uma maneira de “ser, de pensar e de falar muito própria, portanto é imprescindível conhecê-las e respeitá-las” (Marques, 2011, p. 10). No entanto, apresentam traços comuns que é necessário distinguir de uns para os outros, dos quais se destacam como fatores positivos “o gosto pelo jogo, pela competição, a resistência, desejo de agradar”, e como fatores negativos ao seu desenvolvimento e aprendizagem, a “fatigabilidade, a apatia, o curto tempo de atenção e a teimosia” (Marques, 2011, p. 11).

Durante várias décadas, estas crianças/jovens não evoluíram, uma vez que foram privados de experiências que poderiam servir para o seu desenvolvimento. Atualmente, as crianças/jovens com Trissomia 21 já estão mais aptos a realizar determinadas tarefas que promovem o seu desenvolvimento. Contrariamente ao que se pensa, as crianças/jovens com esta síndrome possuem muitas capacidades, tendo um atraso muito mais moderado. Esta mudança de paradigma ocorreu devido ao facto de existirem programas específicos para estas crianças/jovens, implementados nos primeiros anos de vida; tal modificação relaciona-se igualmente com uma maior abertura da sociedade atual. A socialização é algo muito importante para o desenvolvimento cognitivo destas crianças/jovens (Sampedro, 2007; Messerlian & Palomaki, 2014).

Na perspetiva de Rodrigues (2007, p. 221), o aluno com Trissomia 21 pode ter “dificuldades em executar tarefas, aproximar habilidades às ideias, reter ou transferir o que sabe, adaptar-se a situações novas, de início, tudo são dificuldades. Mas, se for estimulado, ensinado, a partir do concreto, dando-lhe instruções práticas, visuais, para consolidar o conhecimento do que vai aprendendo, ele desenvolve-se progressivamente.”

2.1. A música como meio de inclusão da criança/jovem com Trissomia 21

A música pode ser um meio privilegiado para desenvolver a interação social dos alunos com Trissomia 21, uma vez que oferece uma variedade de exercícios que resulta na criação de mecanismos e de rotinas, bem como desenvolve as capacidades de trabalho em grupo (Alves, Vieira, & Serrano, 2010).

Silva (2012) refere que quando a música é bem trabalhada esta tem as potencialidades de desenvolver o raciocínio, a criatividade e outras aptidões que por

vezes não são desenvolvidas. Segundo o autor, a música atua no corpo da criança/jovem despertando-lhe emoções, resultando no equilíbrio do metabolismo, com interferência na receptividade sensorial, diminuindo determinados efeitos de fadiga e de excitação. Por conseguinte, de acordo com a mesma fonte, as atividades musicais possuem um importante papel no desenvolvimento da criança, porquanto despertam e desenvolvem o gosto musical, a sua sensibilidade, a criatividade, o sentido rítmico, a memória, a concentração e a atenção, promovendo também a autodisciplina. Para além disso, despertam a consciência rítmica e estética, estimulam grandemente a capacidade de imaginação e de socialização da criança, assumindo-se como um meio de inclusão dos alunos com Trissomia 21 (Silva, 2012).

Deste modo, a música é um meio de reabilitação e de bem-estar, através de técnicas de escuta musical ativa, da reprodução e de explorações sonoras e do apelo à espontaneidade e criatividade interpretativa (Barreto, 2000). Por conseguinte, ainda na opinião do autor citado, as atividades musicais possibilitam que os alunos com Trissomia 21 se descubram a si mesmos, desenvolvendo a sua noção corporal e promove a comunicação com o outro.

Barreto (2000) refere que as atividades musicais podem contribuir significativamente para o reforço do desenvolvimento da capacidade cognitiva, da comunicação e da linguagem, ao nível da socialização e da psicomotricidade. Desta feita, o autor salienta ainda alguns aspetos, nomeadamente no que se refere à comunicação, cognição e linguagem: partindo das experiências diárias das crianças/jovens, quanto maior for a riqueza de estímulos que estes receberem, melhor será o seu desenvolvimento cognitivo; as experiências rítmicas possibilitam-lhes uma participação ativa na maneira como vê, ouve e toca, desenvolvendo os seus sentidos; quando a criança/jovem manipula os sons, desenvolve a sua acuidade auditiva, quando acompanha os gestos, desenvolve a coordenação e a atenção e quando canta ou imita sons, amplia as relações com o meio envolvente, potenciando a sua capacidade de socialização com os pares e com os adultos. De acordo com o autor, as atividades musicais abrem espaço a outras aprendizagens.

As crianças/jovens com Trissomia 21 têm gosto e natural tendência para o ritmo e para a música. Assim sendo, é imprescindível que se coloque este gosto ao serviço do desenvolvimento da sua expressão corporal e da formação do espírito. É igualmente de muito interesse que as crianças/jovens com esta patologia aprendam a manejar instrumentos musicais, como meio de promoção do seu desenvolvimento global, designadamente ao nível motor, sensorial, cognitivo, auditivo, comunicação, atenção, concentração e socialização (Silva, 2012).

Rocha, Paulo e Ribeiro (2018) realizaram um estudo no qual procuraram verificar se a utilização de uma estratégia de ensino com recurso à imitação produz efeitos nos resultados de aprendizagem na educação musical de uma aluna com Trissomia 21. O estudo concluiu que as estratégias de ensino e aprendizagem aplicadas com recurso à imitação produziram resultados positivos quer ao nível de batimentos corporais, quer

ao nível do instrumento musical, sendo a aluna capaz de interpretar com sucesso os padrões rítmicos propostos.

2.2. Modelos de aprendizagem

A aprendizagem assume-se como um amplo campo de investigação e é um conceito acerca do qual se têm desenvolvido várias teorias. Oliveira e Oliveira (1999, pp.165-170) destacam o modelo empirista ou comportamentalista, o modelo estruturalista, o modelo interacionista, o modelo baseado na aprendizagem social, o modelo personalista e dinâmico e o modelo maturacionista ou inatista. Acrescenta-se a estes modelos a teoria socio-construtivista de Vygotsky.

O modelo comportamentalista parte do pressuposto que a aprendizagem é um processo desenvolvido por condicionamento através do esquema estímulo-resposta, sucedendo de forma passiva para a pessoa, como resultado de uma reação reflexa (Oliveira & Oliveira, 1999). Os adeptos da psicologia da forma ou gestaltismo opuseram-se a esta visão da aprendizagem e sugeriram um modelo estruturalista que atribui a prioridade no processo de aprendizagem às estruturas que captam a globalidade dos elementos organizados entre si, realçando que a percepção que se tem de um determinado estímulo varia de pessoa para pessoa. Os defensores deste modelo defendem que o reconhecimento dos esquemas apresentados é realizado através de uma reorganização que a pessoa faz dos estímulos, sendo que “a percepção da figura e do fundo refere-se à maneira como os sujeitos organizam os estímulos para criar ou entender a realidade”. Assim sendo, no processo de aprendizagem “não se nega o papel do sujeito que reorganiza ou estrutura, mas inicialmente as formas percebidas impõem-se a ele” (Oliveira, 1999, pp.66-67).

Piaget e Bruner contribuem com as suas perspetivas desenvolvimentistas e cognitivistas na criação de um modelo centrado no sujeito e que considera a evolução do conhecimento. Trata-se do modelo interacionista, segundo o qual, através do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, o sujeito constrói estruturas ou esquemas operatórios equilibrados, sendo que cada nova etapa integra em si os conteúdos das etapas precedentes. Vygotsky, tal como Piaget, considera fundamental a interação entre a criança e o meio social no processo de aprendizagem. Contudo, além da dimensão psicossocial, Vygotsky destaca o contexto sociocultural em que a aprendizagem decorre como um fator de primordial importância neste processo, pelo impacto que tem no significado atribuído às atividades do indivíduo. Assim, a aquisição do conhecimento e o seu desenvolvimento são vistos como processos eminentemente sociais, realizados através da prática e mediados cultural e historicamente, sendo que o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem ocorrem em interação contínua. Contrariamente a Piaget, que considerava o desenvolvimento cognitivo como premissa necessária para que a aprendizagem pudesse ocorrer,

Vygotsky defende que é a aprendizagem que conduz ao desenvolvimento; sendo a primeira promovida pela interação do indivíduo com o contexto sociocultural.

A teoria da aprendizagem social, proposta por Bandura consiste numa abordagem socio-comportamental, refletindo o impacto da revolução cognitiva numa perspetiva menos radical do que o comportamentalismo. A teoria da Aprendizagem Social aparece como um importante paradigma de transição entre as perspetivas comportamentais e as perspetivas cognitivistas [...] colocando na interação entre situação observada e processos cognitivos do observador o fulcro de grande parte da aprendizagem (Nogueira & Mesquita, 1992, p. 16).

Bandura (2008) refere que a aprendizagem é o resultado da observação, memorização e imitação do comportamento dos modelos que são apresentados à criança/jovem, processando-se através de uma interpretação dos estímulos, relegando o pressuposto de uma resposta automática. Neste sentido, na ação humana, o mesmo autor referencia o carácter intencional – “as pessoas formam intenções que incluem planos e estratégias de ação para realizá-las”; e a antecipação – “as pessoas criam objetivos para si mesmas e preveem os resultados prováveis de atos prospetivos para guiar e motivar os seus esforços antecipadamente” (Bandura, 2008, p.15). Por conseguinte, a criança/jovem não é visto como um simples produto das condições que o rodeiam, mas como um ser proativo, auto-organizado, autorregulado e autorreflexivo, que colabora nas circunstâncias da sua vida.

O modelo personalista e dinâmico da aprendizagem reconhece que, além dos fatores cognitivos, também a dimensão afetiva interfere no processo de aprendizagem, pelo que, segundo Oliveira (1999), há a necessidade de considerar fatores como a atenção, a motivação, valores, opiniões ou projetos, por exemplo.

O modelo maturacionista ou inatista centra-se nas capacidades percetivas e intelectivas da pessoa, não contemplando a influência do contexto, uma vez que considera que a aprendizagem decorre como um processo exclusivamente neurológico – pela maturação cerebral (Oliveira, 1999).

2.3. Modelos de ensino para as NEE

Tendo em conta que o processo de ensino e aprendizagem da aluna com Trissomia 21 em estudo de caso foi em contexto individual, faz-se referência à aprendizagem individualística que, segundo Johnson e Johnson (1999), é o resultado de um processo em que o sucesso do aluno depende de si e não é influenciado pelo sucesso ou fracasso dos outros. Os mesmos autores consideram que este tipo de aprendizagem pode ser adequado em contextos específicos, como é o caso em análise.

Johnson e Johnson (1999, pp. 177-178) aludem a oito situações em que a aprendizagem individualística pode ser uma opção positiva:

- “1. A tarefa não requer interdependência entre os alunos.
2. Quando se trata de tarefas simples, unitárias, não divisíveis; como a aprendizagem de factos específicos ou da aquisição de competências simples de performance.
3. Quando o material a aprender será usado num futuro próximo em contexto cooperativo.
4. Quando os objetivos da aprendizagem são importantes. Para muitos alunos, é difícil manter-se motivado a trabalhar sozinho. Se o aluno perceber que o objetivo é importante, atribuir-lhe-á rapidamente mais atenção e o esforço será menor.
5. Quando as regras e os procedimentos são claros. A confusão conduz à inação.
6. Quando existe suficiente material e recursos para cada aluno. Em situações individualísticas, todos os indivíduos devem ser uma unidade autossuficiente.
7. Quando os alunos podem aprender trabalhando sozinhos, sem necessidade de interagir com outros alunos.
8. Quando o uso de competências individualísticas é apropriado. Estas competências incluem (a) ser capaz de trabalhar por si só sem se distrair ou deixar interromper pelo que os outros alunos estão a fazer, (b) controlando o seu próprio progresso, guiar-se a si próprio pelo material e autoavaliar o seu próprio progresso (c) tendo satisfação e orgulho pessoal por completar a tarefa com sucesso”.

O último ponto referido acentua que a aprendizagem individualística possibilita o desenvolvimento de competências específicas e fundamentais ao ser humano: capacidade de trabalhar sozinho; compreender porque é que tem que aprender determinado conteúdo, comprometer-se consigo próprio a realizar essa aprendizagem e assumir a responsabilidade de completar a tarefa. Johnson e Johnson (1999) consideram que a tarefa poderá ser mais valorizada pelo aluno se este souber que a aprendizagem individual está a ser feita com o objetivo de, posteriormente, integrar uma tarefa do seu grupo; e controlar e avaliar o seu próprio desempenho, de forma a conseguir completar a tarefa com sucesso, possibilitando o orgulho próprio pelo trabalho desempenhado.

Todavia, há a salvaguarda de que, quando se implementa este tipo de ensino, o professor deve proporcionar um ambiente adequado, que passa por “organizar a sala de forma a que os alunos não perturbem o trabalho dos outros; fornecer todo o material necessário para que o aluno possa trabalhar autonomamente; explicar a tarefa a desempenhar segundo critérios que todos vejam como passíveis de sucesso; disponibilizar-se para ajudar no esclarecimento de dúvidas; controlar o desempenho dos alunos, intervindo no caso de os alunos precisarem de alguma reorientação para a aprendizagem ou de ajuda em alguma competência que não lhes está a permitir

concluir a tarefa; e dar tempo aos alunos para que eles possam avaliar em que medida conseguiram apreender os conteúdos propostos” (Johnson & Johnson, 1999, p.160-161).

Parte II - Estudo empírico

Capítulo III - Problema e Objetivos do estudo

No presente trabalho de investigação, o tema apresentar é um caso real que decorre na instituição APPACDM na Ajuda, com uma jovem com Trissomia 21, onde lhe são dadas aulas de violoncelo semanalmente. Neste sentido, pretende-se partilhar a experiência de um processo de ensino/aprendizagem do violoncelo com uma jovem com Trissomia 21. Sendo cada vez mais uma necessidade de alargarmos os nossos ensinamentos e conhecimentos, é necessário ir mais longe e obter mais ferramentas e materiais para se poder ensinar a pessoas com NEE.

Os desafios sentidos enquanto professor e exaltando a necessidade de se trabalhar na promoção de mais conhecimento na área da Educação Especial e das Necessidades Educativas Especiais, bem como no desenvolvimento de estratégias adequadas a estas crianças, principalmente no que concerne a contextos de ensino de instrumento.

Assim, como ponto de partida para o presente trabalho de investigação definiram-se as seguintes questões:

- O que é a Trissomia 21;
- Qual o Fenótipo (são as características observáveis) desta síndrome;
- Quais as estratégias a adotar para potenciar a aprendizagem do violoncelo com um aluno com Trissomia 21;
- Como fomentar a confiança e potenciar a motivação e o interesse da aluna.

Neste sentido a problemática que se propõe estudar é:

- Métodos e estratégias de ensino/aprendizagem do violoncelo para alunos com Trissomia 21.

Nesta perspetiva os objetivos específicos foram formulados da seguinte forma:

- Caracterizar o processo de ensino/aprendizagem do violoncelo de uma aluna com Trissomia 21.
- Promover metodologias pedagógicas que fomentem a confiança e potenciem a motivação de uma aluna com Trissomia 21.
- Contribuir para criar condições de trabalho apropriadas a crianças/jovens com Trissomia 21.

Apresentada a problemática e os objetivos do estudo, é importante referir que a pesquisa levada a cabo, tem por base a revisão de literatura, a legislação vigente, bem como, a recolha de dados constituída por questionários e entrevistas.

Capítulo IV - Metodologia

4. Tipo de estudo

No decorrer da investigação foi realizado um estudo de um caso único real (*case study*) de uma jovem com Trissomia 21 que frequenta a APPACDM da Ajuda, em Lisboa. A escolha do estudo de caso, como estratégia de investigação, deve-se à natureza descritiva e exploratória do trabalho, o qual pode acrescentar contributos à compreensão do processo de ensino e aprendizagem de violoncelo em alunos com Trissomia 21.

Yin (2005) salienta que um estudo caso permite investigar um fenómeno atual dentro do seu contexto da vida real, sobretudo quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos. Na sua essência, segundo o autor, esta metodologia parece ter herdado as características da investigação qualitativa e rege-se numa lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com o pormenor de que a finalidade da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos. O mesmo autor refere que a investigação de estudo de caso se baseia em várias fontes de evidências, cujos dados necessitam de convergir num formato de triângulo, beneficiando do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir à recolha e à análise de dados.

Deste modo, o presente estudo enquadra-se na investigação qualitativa, uma vez que se pretende recolher dados no ambiente natural em que as ações decorrem, descrever as situações vividas pelos participantes e estudar o processo de ensino e aprendizagem do violoncelo de uma aluna com Trissomia 21, bem como identificar quais as metodologias pedagógicas que fomentem a confiança e potenciam a motivação da discente e contribuir para criar condições de trabalho com crianças/jovens com Trissomia 21.

A investigação qualitativa, de acordo com Fortin (2009), estuda os fenómenos no meio natural e interpreta-os baseando-se nos significados que os participantes atribuem aos mesmos. Nas metodologias qualitativas, os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis isoladas, mas vistos como parte de um todo no seu contexto natural. A escolha deste tipo de estudo prende-se com o facto de os dados recolhidos, denominados de qualitativos, serem ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. As questões a investigar são formuladas com a finalidade de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e no contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994).

Visto tratar-se de uma investigação de natureza qualitativa, torna-se pertinente analisar as suas características principais. Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco principais características da investigação qualitativa: i) a fonte direta dos dados é o

ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; ii) os dados que o investigador recolhe são principalmente de carácter descritivo; iii) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e v) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. O paradigma qualitativo assenta, assim, como corrobora Freixo (2011), numa metodologia que visa obter dados descritivos, sendo os participantes da investigação estudados ao pormenor, no seu contexto natural. Assim, a utilização desta metodologia, tem por objetivo a compreensão dos fenómenos observados, centrando a pesquisa nos factos, interpretando os processos e acontecimentos, através de uma descrição densa de onde se podem produzir conhecimentos. A investigação qualitativa centra-se num modelo fenomenológico onde a realidade se enfoca nas percepções dos sujeitos, cujo objetivo é compreender e encontrar significados por meio de narrativas verbais (Bogdan & Biklen, 1994). De acordo com Bell (2004, pp. 19-20), os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles enquanto os investigadores qualitativos estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística (...). Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa”.

Por conseguinte, a presente investigação pretende centrar-se em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação dos dados, com recurso a entrevistas semiestruturadas, observação naturalista (*in loco*) e análise documental. As diversas alternativas metodológicas de recolha e análise de dados sugerem a necessidade de tomar uma decisão alicerçada no próprio estudo, nas questões de investigação (Flick, 2005).

4.1. Participantes

Participaram deste estudo de caso a Diretora da APPACDM, a Terapeuta ocupacional da APPACDM, o avô da aluna e a aluna. A escolha destes participantes prendeu-se com o facto de serem os que melhor conhecem a discente e conseguem perceber as suas mudanças comportamentais, uma vez que a diretora da APPACDM a conhece desde 2008, altura em que a aluna começou a frequentar a APPACDM; a terapeuta ocupacional é responsável diariamente por ela em todas as suas funções e o avô é o seu principal responsável. A escolha da aluna foi facilitada uma vez que esta apresentou logo uma grande vontade de participar nas aulas de violoncelo.

4.2. Instrumentos de recolha de dados

Num trabalho de investigação uma das etapas é a recolha de dados sendo fundamental a elaboração de um instrumento que possibilite o levantamento de dados adequados. Neste sentido os instrumentos utilizados para a recolha de dados, foram uma grelha de observação direta (cf. Anexo 2), onde eram registados de forma sistematizada as evoluções ou recuos do trabalho realizado com a aluna, bem como o registo em aula numa sebenta feita com a ajuda da aluna, onde ela escrevia o material que lhe era ensinado, ficando assim com um registo de cada aula (cf. Anexo 6) e apontamento de notas soltas (a forma como a aluna se estava adaptar ao instrumento, reações das vibrações e sons que ouvia e sentia quando tocava), servindo de apoio ao registo espontâneo de observações. Dando continuação à recolha de dados, optou-se por recolher os dados através de um questionário, realizado a partir da bibliografia consultada [Gil (1999)] (cf. Tabela 15) e de uma entrevista semi-estruturada [Valadas e Gonçalves (2013)] (cf. Tabela 16).

4.3. Inquérito por Questionário

O questionário é constituído por um conjunto de questões relativas a metodologias pedagógicas que possam fomentar o ensino do violoncelo numa aluna com trissomia 21. Para a realização e construção dos questionários foram abordados assuntos sobre a motivação da aluna, mas mais especificamente, alguns estudos [Wolpert (2001), Portelli, (1998)] e recolhas de dados já utilizados noutros trabalhos.

Os questionários integram questões fechadas e uma de resposta aberta e foram organizados em duas secções. A primeira secção tem como base a recolha dos dados sociodemográficos dos participantes e a segunda secção pretende a recolha de opinião relativa ao comportamento da aluna.

Os questionários foram também analisados por dois professores de violoncelo e dois docentes que trabalham diretamente com crianças/jovens com necessidades educativas especiais.

A participação no estudo foi de carácter voluntário e com consentimento informado.

Segue-se o guião que conduziu ao questionário em análise.

Tabela 19: Guião para o questionário.

Objetivos	Questões
<ul style="list-style-type: none"> Caraterizar o processo de ensino/aprendizagem do violoncelo de uma aluna com Trissomia 21. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 5. Gostas de música? ➤ 6. Como classificas as aulas de Música? ➤ 11. Sentes que por causa das aulas de música consegues aceitar com facilidade mais coisas novas? ➤ (Avô, APPACDM) 5. Como classifica as aulas de Música ao nível do desenvolvimento global da aluna?
<ul style="list-style-type: none"> Promover metodologias pedagógicas que fomentem a confiança e potenciem a motivação de uma aluna com Trissomia 21. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 3. Gostas de estar nesta Instituição: ➤ 7. Estás a gostar de aprender a tocar violoncelo? ➤ (Avô, APPACDM) 7. Desde o início das aulas de violoncelo sente que a aluna está:
<ul style="list-style-type: none"> Contribuir para criar condições de trabalho com crianças/jovens com Trissomia 21. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 4. Das atividades que participas na APPACDM, quais as que mais gostas? ➤ 10. Sentes que por causa das aulas de música consegues fazer mais tarefas sem pedir ajuda? ➤ (Avô, APPACDM) 4. Das atividades que a aluna participa na APPACDM, quais as que considera que ela mais gosta? ➤ (Avô, APPACDM) 9. Na sua opinião, sente que a aluna, devido às aulas de música/violoncelo, tem mais facilidade em desenvolver tarefas sem pedir ajuda?
Questões de investigação	
<ul style="list-style-type: none"> Qual o Fenótipo (são as características observáveis) desta síndrome. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 15. O que gostas mais de fazer nas aulas de violoncelo? (uma ou mais escolhas) ➤ (Avô, APPACDM) 6. Qual o meio que acha que a aluna gosta mais de ser abordada?

<ul style="list-style-type: none"> • Quais as estratégias a adotar para potenciar a aprendizagem do violoncelo com um aluno com Trissomia 21. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 8. O som do violoncelo: ➤ 12. Sentes-te mais alegre nos dias que tens aulas de música/violoncelo do que nos outros? ➤ 13. Ficas triste quando não tens aulas de música/violoncelo? ➤ 14. As aulas de música/violoncelo fazem-te feliz? ➤ (Avô, APPACDM) 10. O trabalho musical com esta aluna tem sido uma mais-valia, no que respeita à sua autoconfiança? ➤ (Avô, APPACDM) 11. De uma forma geral, a aluna foi beneficiada por ter aulas de música ao longo dos últimos meses?
<ul style="list-style-type: none"> • Como fomentar a confiança e potenciar a motivação e o interesse da aluna. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 9. Na tua opinião, as aulas de violoncelo/música têm contribuído para o desenvolvimento: da autoestima, da atenção/concentração, da socialização. ➤ (Avô, APPACDM) 8. Na sua opinião, as aulas de violoncelo, no caso da aluna, têm contribuído para o desenvolvimento: da autoestima, da atenção/concentração, da socialização.

4.4. Inquérito por Entrevista

As entrevistas foram elaboradas segundo uma tipologia semiestruturada, tendo por base um guião que possibilita ao investigador alguma orientação, com temas ou perguntas que considere relevantes para o estudo, mas que permitem simultaneamente o desenvolvimento de respostas por parte dos entrevistados explorando os aspetos que considerem mais significativos.

Assim, as entrevistas foram realizadas à Diretora da APPACDM, à terapeuta ocupacional, ao avô e à aluna. Estas 3 pessoas foram selecionadas, pois são as que mais de perto vivenciam com a aluna. Numa tentativa de saber como a aluna exprime a sua forma de estar, de conviver, de trabalhar, a partir do momento que iniciou a aprendizagem do violoncelo, é importante saber por parte de quem mais convive com a aluna e é responsável por ela dentro e fora da instituição, a utilização da entrevista é

relevante, assim sendo e no que concerne à utilização de entrevistas, Quelhas (2011) afirma que:

De acordo com STAKE (2007), num estudo, a entrevista é a via principal para captar as perspetivas múltiplas sobre o caso considerando-a um fator nuclear numa investigação de tipo qualitativo, em que o objetivo central é obter descrições e interpretações de diferentes fontes sobre um contexto, acontecimento ou circunstância, partindo do pressuposto de que à partida não serão perspetivadas por todos os intervenientes do mesmo modo. (p. 41).

A utilização da entrevista acaba por ser um reforçar da realidade dos dados, pois trata-se de uma aproximação aos intervenientes, bem como uma clara compreensão das motivações ou angústias por parte das pessoas, ajudando nas variáveis do contexto do estudo.

A todos estes participantes foi realizada uma entrevista semiestruturada, com base no guião apresentado na tabela 20.

Tabela 20: Guião para a entrevistas.

Questões	Anotações
1 – Como foi o desenvolvimento da C. desde que a conhece?	<ul style="list-style-type: none"> Tendo em conta o caso especial, as “metas” de desenvolvimento biopsicossocial estão a ser obtidas?
2 – Qual o processo usado para conseguir ajudar a C. a sentir-se bem?	<ul style="list-style-type: none"> Algo que use desde o início que a conhece?
3 – (Avós): Quando pediram ajuda?	<ul style="list-style-type: none"> O que sentiram?
4 – (Avós): Quando foi feito o diagnóstico de Trissomia 21?	<ul style="list-style-type: none"> Como reagiram? O que se alterou depois do conhecimento do problema (nos vários contextos de vida da C. e nas várias relações já estabelecidas com os outros)?
5 – (Avós): Qual a razão que os levou a escolher a APPACDM?	<ul style="list-style-type: none"> Quais os motivos?
6 – Como caracteriza a C. no dia a dia?	<ul style="list-style-type: none"> Como sentem que ela leva a vida?
7 – Quando souberam que a C. iria aprender violoncelo, qual foi a reação?	<ul style="list-style-type: none"> Quais os medos e quais as expectativas?
8 – Que alterações verificaram na C. com a aprendizagem do violoncelo?	<ul style="list-style-type: none"> A nível de comportamento (postura, interesse, organização, atitude...) A nível afetivo (mais feliz?, mais auto-confiante?, mais tranquila/serena...) A nível social (desenvolveu novas relações? mais confiante socialmente?...) A nível de aprendizagem (melhorou o seu desempenho nas atividades propostas na APPACDM ou no dia a dia?) A nível familiar (relacionamento com avós, etc...)
9 – Encontra algum benefício nesta experiência de aprendizagem do violoncelo para a C.?	<ul style="list-style-type: none"> A nível de auto-confiança, Interesse em ouvir mais e variados tipos de música, A nível social
10 – Qual a importância da relação professor/aluna no processo de ensino/aprendizagem?	<ul style="list-style-type: none"> Considera importante? Porquê? Exemplos práticos que ilustram essa opinião

4.5. Procedimentos éticos e formais

Durante o processo de investigação, procurou respeitar-se os princípios éticos e legais exigíveis, para que se pudesse dar cumprimento à colheita de dados com a aplicação dos questionários e das entrevistas, cuja aplicação foi antecedida de um pedido formal de autorização junto da APPACDM (cf. Anexo 4). Foi também indispensável pedir o consentimento ao avô da aluna, ressaltando a garantia de anonimato e confidencialidade (cf. Anexo 5).

Um outro aspeto tido em consideração foi a garantia do anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos, de forma a serem acautelados os interesses dos participantes e dos doentes, o respeito pelos direitos humanos, a reputação da instituição em que o estudo decorreu, bem como a responsabilidade profissional e científica. Salienta-se que todos os participantes declararam que aceitavam, de forma livre e esclarecida, participar neste estudo, permitindo a utilização dos dados que de forma voluntária. Foi, então, garantido a todas os participantes a confidencialidade dos dados recolhidos e o anonimato. Uma das formas também encontradas de garantir o anonimato dos participantes consistiu na atribuição apenas da designação da sua entidade profissional (Diretora da APPACDM e Terapeuta Ocupacional) e grau de parentesco com a aluna (avô).

4.6. Procedimentos de análise dos dados

O procedimento seguido para a análise dos dados obtidos foi a análise de conteúdo, que consiste num processo que procura analisar qualquer tipo de comunicação (Bardin, 2004). De acordo com a mesma autora, tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo. A análise de conteúdo foi realizada de acordo com a análise temática, tendo-se optado por categorizar as unidades temáticas (pré-análise das capacidades da aluna, explorar formas para que entendesse como colocar o instrumento, como colocar a mão no arco, saber escrever na sebenta notas e figuras rítmicas na pauta, sensações das vibrações, das músicas escolhidas e as conclusões que se iam tirando de cada tentativa/experimentação), seguindo-se as unidades de registo (grelha de observação direta Anexo 2, planificação das aulas Anexo 3, entrevistas Anexo 1 e questionários Anexos 6 e 7) de cada um dos entrevistados de forma descritiva, tendo em conta a forma como cada um interpreta a realidade da aluna em estudo de caso. Este é um processo que utiliza um conjunto de técnicas: leitura das entrevistas, organização do

conteúdo e da sua informação, sintetizado em conceitos ou categorias que descrevem o fenómeno em estudo. Assim, foram realizados questionários e entrevistas.

Capítulo V - Apresentação e discussão dos resultados

5. Apresentação dos resultados

5.1. Resultados dos questionários

Segue-se a apresentação dos resultados, começando pelos dados relativos aos questionários efetuados à Diretora da APPACDM e à Terapeuta Ocupacional na APPACDM, seguindo-se os resultados referentes às entrevistas realizadas a estas duas profissionais e ao avô da aluna em estudo de caso.

Em conformidade com a Diretora da APPACDM e com a Terapeuta Ocupacional, das atividades em que a aluna participa, as que mais gosta de fazer são: a dança, a música, ajudar na cozinha e a massagem. Ambas consideram que as aulas de música/violoncelo são muito importantes ao nível do desenvolvimento global da aluna, tendo-a tornado mais confiante, com melhor autoestima, mais dedicada e mais sensível. No que se refere ao contributo das aulas de violoncelo para o desenvolvimento da autoestima da aluna, ambas as participantes são unânimes em considerarem que esta faz as tarefas tão bem como os outros alunos, todavia, para a Diretora da APPACDM a aluna não é capaz de aprender sem ajuda, o que não é corroborado pela Terapeuta Ocupacional. Estão igualmente de acordo quanto ao facto de, atualmente, a aluna não se distrair com o barulho dos outros, o que sugere que as aulas de música/violoncelo têm contribuído para o desenvolvimento da atenção/concentração da aluna. Consideram também que, agora, a aluna gosta mais de estar com os colegas, com a família e com os funcionários, traduzindo o desenvolvimento da sua capacidade de socialização.

Procurou-se também saber se a aluna, devido às aulas de música/violoncelo, tem mais facilidade em desenvolver tarefas sem pedir ajuda, tendo a Diretora da APPACDM referido que não, contrariamente à Terapeuta Ocupacional que considera que esta já é capaz de desenvolver tarefas de forma mais autónoma.

Ambas são de opinião que o trabalho musical com esta aluna tem sido uma mais-valia, no que respeita à sua autoconfiança e que, de uma forma geral, a aluna foi beneficiada por ter aulas de música ao longo dos últimos meses, tendo argumentado a Diretora da APPACDM: “Essencialmente, na sua autoestima, na capacidade de concentração, na relação com os outros, na capacidade de verbalizar, coerência, sequenciação do discurso”; a Terapeuta Ocupacional justificou, dizendo que: “Devido à atenção individualizada e por ser uma área que é muito importante para si (sensibilidade intrínseca) é mais uma competência adquirida que melhora o seu ego”.

Tabela 21: Resultados das respostas do questionário realizado à Diretora da APPACDM e à Terapeuta ocupacional.

Questões	Respostas	Frequência
Atividades que a aluna participa na APPACDM e que mais gosta	Dança, música, ajudar na cozinha, massagem	2
Papel das aulas de música/violoncelo ao nível do desenvolvimento global da aluna	Muito importante	2
Meio que a aluna gosta mais de ser abordada	Fala	2
Como se encontra a aluna desde o início das aulas de música/violoncelo	Mais confiante, melhor autoestima, mais dedicada e mais sensível	2
As aulas de violoncelo têm contribuído para o desenvolvimento:	Da autoestima: Faz as tarefas tão bem como os outros	2
	Não é capaz de aprender sem ajuda.	1
	É capaz de aprender sem ajuda	1
	Da atenção/concentração: O barulho dos outros nas atividades mão a distrai.	2
	Da socialização Agora gosta mais de estar com os colegas, com a família e com os funcionários.	2
A aluna, devido às aulas de música/violoncelo, tem mais facilidade em desenvolver tarefas sem pedir ajuda	Não	1
	Sim	1
O trabalho musical com esta aluna tem sido uma mais-valia, no que respeita à sua autoconfiança	Sim	2
De uma forma geral, a aluna foi beneficiada por ter aulas de música ao longo dos últimos meses	Sim	2

5.2. Resultados das entrevistas

Categoria 1 - Desenvolvimento da aluna desde que a conhece

De acordo com as unidades de registo dos entrevistados, a C. sempre foi muito ativa, gostando de se envolver nas atividades quer domiciliárias, quer escolares. Todavia, de acordo com a Terapeuta Ocupacional e com a Diretora da APPACDM, atualmente a C., devido ao seu processo de maturação, começa a revelar preocupação, envelhecimento precoce típico da síndrome, “criando conflitos com ela própria”, perdendo, inclusive, algumas capacidades, deixando de gostar de realizar atividades que antes fazia com prazer e dedicação. Segundo a Diretora da APPACDM, a aluna, desde que a conhece “foi sempre uma caixinha de surpresas”, manifestando muita apetências, expressões e artes, tendo “imensos prémios”. Revelava-se “muito vaidosa, muito orgulhosa” em relação ao que realizava, tendo todas as experiências proporcionadas na APPACDM contribuído para ganhos de autoestima. Todavia, a Terapeuta Ocupacional salvaguarda que o seu processo de envelhecimento atualmente tem resultado em perda de algumas capacidades, sobretudo ao nível do raciocínio, levando-a, na opinião da Diretora da APPACDM, a refugiar-se “um bocadinho mais na tristeza”. Estas opiniões estão manifestas nas unidades de registo que se apresentam.

“Sempre quis fazer tudo e ainda hoje é assim, sempre a fazer coisas, em casa ajuda arrumar a lavar, aqui tem muitas atividades, sempre foi dela não estar quieta” (Avô).

“Quando conhecia a C. ela estava com muita coisa a acontecer em que ela conseguia corresponder, muito feliz, mas neste momento ela está num processo de perda de capacidades e está a ser um bocadinho preocupante, embora ela consigo responder só que está naquele processo das chamadas de atenção, digamos num processo de envelhecimento, pois como ela correspondia sempre agora com esta alteração está a criar conflitos com ela mesma na questão da realidade sendo quase que um choque para ela. Conheço-a há 10 anos. Desde 2008 até cá foi excelente, correspondia a tudo, agora como o envelhecimento deles é muito precoce, não podemos dizer que está ainda no processo de envelhecimento, mas de perda de algumas capacidades e que ela está ali a gerar umas condições um pouco estranhas, embora ela corresponda bem na mesma e ainda é capaz de se desenvolver, mas talvez seja no raciocínio que se note mais. É a realidade assustadora do envelhecimento deles ser um bocadinho acentuado” (Terapeuta Ocupacional).

“A C. desde que a conheço foi sempre uma caixinha de surpresas naquilo que toca aos talentos, porque ela foi sempre manifestando uma apetência para a natação, que ela era fantástica e ganhava imensos prémios, depois com a dança, com as massagens, com a música. Portanto, ela sempre foi uma rapariga com muita aptidão para as artes e para as expressões, é muito vaidosa, muito orgulhosa daquilo que faz como é óbvio e acho que todas as experiências que lhe têm sido proporcionadas têm contribuído para o aumento da autoestima dela. Às vezes tem um senão que isto com o envelhecimento também é mau e quando aparece alguma concorrência a C. já não gosta e já não sabe lidar muito bem com essa situação e, então, refugia-se um bocadinho mais na tristeza, fica mais amuada, fica mais sentida, mas também é próprio. É natural. Ela é esforçada empenhada e consegue no que diz respeito às metas estabelecidas” (Diretora da APPACDM).

Categoria 2 - Processo usado para conseguir ajudar a C. a sentir-se bem

Procurou-se saber qual o processo usado para conseguir ajudar a C. a sentir-se bem, o que, segundo o avô, passa por fazerem tudo para que ela se sinta “bem e feliz”. Perguntou-se ao avô quando é que pediram ajuda, tendo o mesmo referido que aconteceu desde a altura em que a C. andava na creche da Gulbenkian e, sobretudo, quando transitou para a escola da Cabaninha aos 7 anos, tendo procurado informações na APPACDM, conseguindo, assim, que esta ficasse nesta instituição. Referiu também que a neta gosta muito de frequentar a APPACDM e que “se houvesse ao sábado e ao domingo ela também vinha”. A escolha da APPACDM justificou-se pelas boas condições a nível de recursos humanos de que dispõe, sendo “todos boas pessoas”, como o mesmo afirmou. Segundo o entrevistado, a neta veio para junto dos avós maternos aos 4 meses de idade, sabendo do diagnóstico de Trissomia 21 desde que ela era muito pequenina.

Ainda em relação ao processo usado para conseguir ajudar a C. a sentir-se bem, a Terapeuta Ocupacional aludiu à atribuição de responsabilidade em todas as atividades desenvolvidas e à fomentação do trabalho cooperativo, quando essas tarefas são realizadas em grupo. Referiu que recorre à estratégia do “guião” para que nada fique esquecido, sobretudo quando responsável por um colega. A Diretora da APPACDM considera ser importante a atenção e o acompanhamento, uma vez que é característica das pessoas com Trissomia 21 não distinguirem bem a “a realidade do que é um sonho”. Trabalhar com a C. requer muita persistência e dedicação, para que a mesma não desista e saiba lidar com as suas frustrações e com o “excesso de autoestima”.

“Ela gosta de tudo, mas se ela gosta e quer a gente (avô) faça tudo por ela, para a ver bem e feliz” (Avô).

“Pô-la com responsabilidade em algumas coisas em que está nas atividades das tecnologias, como na área de culinária. Portanto qual foi a estratégias que usei? É ela a responsável e como é ela a responsável tem de puxar por tudo o que faz bem, que é também sabe ler, ou seja, manter a leitura, manter o cálculo, ir ajudar os colegas numa forma de espírito de equipa a irem preparar tudo aquilo que é preciso. Portanto, ela tem um guião, por exemplo, fazer um bolo, tem uma receita e ela é a responsável com um colega de cada vez de ir buscar as coisas e preparar tudo aquilo que é preciso” (Terapeuta Ocupacional).

“Temos de ter muita atenção e acompanhar de perto para não criar falsas expectativas neles próprios, como eles conseguem fazer alguma coisa depois tenho dificuldade em saber o que é a realidade do que é um sonho que não se consegue alcançar logo de imediato. É fazer sentir que nem tudo é possível, mas que não devemos desistir, a C. não é muito assim, mas há momentos que quando vê que já não está a conseguir fazer refugia-se e quer ir fazer outra coisa. (...) se queres fazer isto é manter e acompanhá-la a lidar com a frustração e a lidar também com o excesso de autoestima que, por vezes, possa surgir” (Diretora da APPACDM).

Categoria 3 – Caracterização da C. no dia-a-dia

Solicitou-se aos entrevistados que caracterizassem a C. no seu dia-a-dia, tendo o avô referido o seu apreço por todas as atividades realizadas na APPACDM, como, por exemplo, a natação, a dança e as massagens. A Terapeuta Ocupacional caracteriza-a como responsável, com “medo do insucesso”, o que a leva a refugiar-se e a “fazer algumas coisas por imitação de outros de comportamentos menos bons”. Este seu comportamento deve-se, segundo a mesma, ao facto de a C. desejar sempre fazer as coisas corretamente e quando não consegue, tem fugas à realidade, todavia, quando “há atenção a coisa encarreira e ela é capaz de levar com sucesso qualquer atividade em que ela se compromete”. A Diretora da APPACDM descreve-a como uma pessoa “bem-disposta, sociável, interessada, amiga, gosta de ajudar, empenhada, autónoma naquilo que conseguiu até agora e naquilo que vai conseguindo, ela quer mesmo aprender a fazer sozinha”. Acrescenta que é muito solicitada devido às capacidades que tem, o que nem sempre é positivo, pois a C. acaba por estar envolvida em várias atividades e as mesmas nem sempre correm bem. Caracteriza-a como uma pessoa com “garra”, o que torna desafiante o trabalho com a mesma.

“Ela gosta de tudo, também gosta de coisas a mais, é natação, é dança, é massagens, ela vai à natação três vezes por semana, que é à segunda quarta e sexta, porque lhe faz bem e, pronto, ficou aqui há uma data de anos” (Avô).

“A C. é uma jovem muito responsável, mas tem muito medo do insucesso, eu acho que é isso que a leva a ter aquelas atitudes de fuga, de medo, que a leva a fazer algumas coisas por imitação de outros de comportamentos menos bons, ou seja, ela não consegue distinguir o que é correto porque como quer ser sempre muito boa, fazer sempre tudo muito bem e de vez em quando tem umas fugas à realidade, umas saídas quando as coisas não correm muito bem, mas depois de chamada à atenção a coisa encarreira e ela é capaz de levar com sucesso qualquer atividade em que ela se compromete” (Terapeuta Ocupacional).

“Uma miúda bem-disposta, sociável, interessada, amiga, gosta de ajudar, empenhada, autónoma naquilo que conseguiu até agora e naquilo que vai conseguindo ela quer mesmo aprender a fazer sozinha e ser mais. É muito solicitada como tem muitas capacidades o que às vezes não é o melhor porque não a ajuda, porque a dispersa, e nós somos um bocadinho culpados nisso porque queremos dar as oportunidades. Por outro lado, percebemos que há uma C. que às tantas está em tudo e não está em nada porque ela quase não tem tempo, mas é uma miúda que apetece dar-lhes as oportunidades, porque ela gosta de as agarrar e é um desafio trabalhar com ela, que ela é desafiante” (Diretora da APPACDM).

Categoria 4 – Reação perante a notícia de que a C. iria aprender violoncelo

Como se pode observar pelos testemunhos dos entrevistados, a sua reação perante a notícia de que a C. iria aprender violoncelo foi muito positiva, tendo sido reforçada a sua apetência para as expressões artísticas, constituindo-se a música uma base muito importante. Por outro lado, em conformidade com as duas entrevistadas, como se tratava de um projeto inovador na instituição e atendendo à capacidade da C, em envolver-se nas atividades, sobretudo nas mais desafiadoras, já sabiam que, *à priori*, ela iria abraçar este projeto com entusiasmo. Importa ressaltar que a Diretora da APPACDM referiu que foi realmente uma “experiência fantástica para a C., é mais uma coisa boa, uma inovação, porque nunca tínhamos tido nada deste género, nunca ninguém nos tinha vindo propor um trabalho desta natureza com jovens destes”. Assim, fica demonstrado que não houve qualquer receio por parte de ninguém, pelo contrário, tornou-se numa atividade muito desafiante e com potencialidades para o desenvolvimento global da C.

“Ela chegou lá a casa e disse: Oh avô, vou aprender violoncelo com o Duarte. E eu disse: Então tu andas em tanta coisa e mais uma? E diz ela: Oh avô, eu gosto

muito, ele é muito boa pessoa (...). Eu disse: Tu é que sabes". A vida é dela, ela gosta e está feliz" (Avô).

"Eu sabia que ela ia conseguir, porque toda a parte artística e da música é uma componente muito importante nela. Portanto é uma característica que ela tem muito, não tinha dúvida que ela se ia empenhar ao máximo. Para além disso é uma atividade nova que ela não conhecia e eu sabia que ela iria com certeza. Não houve medos nenhuns. Aliás, nós gostamos de nos atirar para a frente e fazer isso com eles, pois estas coisas novas são sempre muito, muito boas, em que não há truques. Portanto, ela tinha de estar ali concentrada, não havia fugas" (Terapeuta Ocupacional).

"Não houve medos, houve medos pela sua parte que não queríamos que corresse mal para si até que ponto não pode ser o suficiente para o trabalho do Duarte. Acreditamos sempre que é mais uma experiência fantástica para a C. é mais uma coisa boa, uma inovação, porque nunca tínhamos tido nada deste género, nunca ninguém nos tinha vindo propor um trabalho desta natureza com jovens destes. E isso fez-me a mim abraçar logo este projeto e achar fantástico, e acho que é muito bom e depois também achei que o Duarte era uma pessoa calma e serena com os pés assentes na terra, portanto, que também me deu alguma segurança. E fui depois também ver a vossa relação, como é que estavam a crescer e a confiança e a vontade que ela tinha de estar nas aulas (...) foi muito bom" (Diretora da APPACDM).

Categoria 5 - Alterações verificadas na C. com a aprendizagem do violoncelo

Em conformidade com o avô da C., esta manifesta muita felicidade quando chega a casa, após as aulas de violoncelo, "porque aprendeu coisas novas", o que corroborado pela Terapeuta Ocupacional, tendo as aulas de violoncelo aumentado a sua autoestima, sobretudo porque eram aulas individualizadas, nas quais o professor centrava toda a atenção para ela. A Diretora da APPADCM considera não ter notado grandes alterações, mas reforçou que a C., após as aulas, ficava muito feliz.

"A C. chega a casa depois de ter aulas consigo muito feliz, porque aprendeu coisas novas" (Avô).

"Eu senti que quando ela saía das aulas estava muito mais feliz, primeiro a alegria dela por estar a conseguir realmente tocar um instrumento ela saía muito satisfeita. Por outro lado, gostava de ter mais tempo com ela mesma

porque achava pouco tempo. Mas foi muito bom e depois a surpresa que ia fazer, para mostrar a nós aos avós e, portanto, aquilo aumentou muito a sua autoestima, sem dúvida nenhuma, foi muito bom para ela. Para além disso tinha atenção do Duarte só para ela que também foi muito bom...” (Terapeuta Ocupacional).

“Não senti que houvesse grandes alterações, pois como é uma rapariga de talentos isto não foi uma coisa enorme, mas soube a oportunidade que ia ter e a responsabilidade, mas não notei nela nada que fosse assim muito evidente, mas que sim que vinha feliz das aulas” (Diretora da APPACDM).

Categoria 6 - Benefícios decorrentes da experiência de aprendizagem do violoncelo para a C.

Todos os entrevistados são unânimes em considerarem que a C. revelava muita felicidade, sobretudo, porque era uma nova experiência e porque conseguia realizar as atividades propostas pelo professor, resultando num crescendo da sua autoestima e capacidade de socialização, pois, como refere a Diretora da APPACDM, esta partilhava sempre com os colegas as suas aprendizagens. Esta foi mais uma experiência “válida” para o desenvolvimento da C.

“Ela diz que gosta muito de estar a aprender música com o violoncelo, até serve para puxar por ela” (Avô).

“Eu acho que sim, que é sempre bom. Primeiro, como eu já disse, pela autoestima e, depois, como um enriquecimento de mais uma coisa que ela conseguiu que ela foi capaz, que a levou a um produto final que, para ela, é muito importante” (Terapeuta Ocupacional).

“Encontro, sem dúvida, que como correu não dava para ela não evoluir, de qualquer forma é a felicidade, ou seja, qualquer coisa que ela possa fazer e a faça feliz é esse o objetivo (...) se ela vinha feliz e vinha de lá ainda mais feliz e partilhava com os colegas, o que fez o que não fez, o que achava piada acho que isso também é muito bom e depois é mais um conhecimento, mais uma experiência válida, mais uma oportunidade, mais uma coisa diferente que a deixou satisfeita” (Diretora da APPACDM).

Categoria 7 - Importância da relação professor/aluna no processo de ensino e aprendizagem

Os testemunhos dos entrevistados revelam que a relação professor/aluna em todo o processo de ensino e aprendizagem do violoncelo se processou de uma forma

consentânea com as capacidades da C., tendo o professor estabelecido uma relação de empatia, transmitindo-lhe confiança e segurança, o que favoreceu a aprendizagem. O facto de ter sido um processo de ensino e aprendizagem individualizado assumiu-se como fundamental, na medida em que o professor dava sempre tempo à C. para realizar as atividades, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e as suas características individuais.

“Eu acho que é muito importante, porque se ela não gostasse nem valia a pena” (Avô).

“Quando alguém tem o conhecimento do instrumento, da música, que é uma área que ela adora e que ela se vai empenhar eu acho que é importante. E é muito importante a ligação professor/aluna porque normalmente se gostam de uma pessoa criam logo ali uma ligação e ela deu-se muito bem consigo e foi a única ligação que teve só para ela e, portanto, isso para ela é muito importante. Para a C. foi uma situação de aprendizagem só direcionado a ela e, portanto, isso para ela foi muito importante e essas ligações eu acho que são de manter porque quando eles não se dão bem eles demonstram logo” (Terapeuta Ocupacional).

“A importância é toda, não só porque o facto de violoncelo ser uma coisa nova, diferente, importante, foi a relação que ela estabeleceu com o Duarte, porque isso tem de lhe dar confiança, segurança, tem de lhe respeitar o tempo e acho que foi um grande desafio para o Duarte que está habituado a miúdos com outros tipos de capacidades com outros tipos de entendimento a nível cognitivo. Agarrar este desafio com uma jovem com Trissomia 21 que, embora tenha algumas capacidades cognitivas distintas digamos assim, em relação à maioria, mas não deixa de ter as limitações que tem e esta confiança que lhe deu e esta persistência. Eu lembro-me de vez em quando estar a ouvi-la com alarido e o Duarte com a sua calma e acho que isto foi muito importante porque ela não sentiu, que era muito engraçado vamos brincar um bocadinho, não, ela levou a sério, acho que com essa sua calma e vontade e dedicação porque não é toda a gente que agarra nisto assim” (Diretora da APPACDM).

5.3. Discussão dos resultados/conclusões

Após analisar os dados, conseguiu perceber-se que a C. é uma aluna muito empenhada nas atividades que realiza, apesar do seu excesso de autoestima, que muitas vezes a prejudica, pois quando não consegue alcançar o sucesso, acaba por cair em frustração e fuga à realidade, não aceitando mudanças rápidas de tarefas, o que corrobora a literatura (Trancoso & Cerro, 2008). De acordo com estes autores, por norma, os jovens com Trissomia 21 revelam uma aprendizagem inferior comparativamente a jovens ditos “normais”. Necessitam de mais tempo para concentrar a atenção, sendo necessário um grande estímulo para manter o seu empenho. A este propósito refere-se que ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem do violoncelo foi necessário muito empenho por parte do professor e recorrendo a estratégias que motivassem a aluna para a aprendizagem, sem que perdesse o interesse. Assim, o facto de ter sido em ensino individualizado, está em conformidade com a filosofia da escola inclusiva, onde impera a pedagogia concentrada no aluno, tendo em conta as suas particularidades, como uma pessoa com os mesmos direitos (Correia, 2003, 2008).

As aulas de violoncelo contribuíram para o aumento da capacidade de concentração, de verbalização, coerência e sequenciação do discurso, o que resultou numa maior autoestima e felicidade por estar a aprender, tendo sempre o cuidado de proporcionar uma atenção individualizada e fazendo uso da apetência da aluna para a área das expressões, o que está em conformidade com Silva (2012), quando refere que a música bem trabalhada em crianças/jovens com Trissomia 21 tem as potencialidades de desenvolver o raciocínio, a criatividade e outras aptidões que por vezes não são desenvolvidas. Deste modo, a música é um meio de reabilitação e de bem-estar, através de técnicas de escuta musical ativa, da reprodução e de explorações sonoras e do apelo à espontaneidade e criatividade interpretativa, contribuindo para o aumento da autoestima e autoconfiança, reforçando o desenvolvimento da capacidade cognitiva, da comunicação e da linguagem, ao nível da socialização e da psicomotricidade (Barreto, 2000).

Importa, assim, salientar que se optou por um modelo personalista e dinâmico da aprendizagem, uma vez que o mesmo possibilitou, além dos fatores cognitivos, também que a dimensão afetiva interferisse no processo de aprendizagem, pelo que, segundo Oliveira (1999), há a necessidade de considerar fatores como a atenção e a motivação.

As aulas de violoncelo foram também um elemento facilitador da interação social da aluna, considerando-se, assim, que a música é um fator unificador, na medida em que promove a interação social, indo ao encontro do preconizado por Silva (2012), como se expôs anteriormente quanto à importância da música na Trissomia 21. Neste ponto salienta-se que, após as atividades musicais proporcionadas, foi notório que a aluna acabava por interagir com os colegas, contando-lhes as suas aprendizagens, demonstrando alegria. Segundo Faria (2008), ao envolver-se a criança/jovem em

atividades musicais, chega-se a resultados positivos, na medida em que a música é um forte meio de comunicação que abrange a emoção e as reações físicas.

As aulas de violoncelo proporcionadas à aluna assumiram-se como potenciadoras da autodescoberta, resultando no desenvolvimento da sua autoestima e tiveram uma forte componente de interação social, o que é fundamental na intervenção com jovens com Trissomia 21, atendendo que muitas vezes podem apresentar um défice na reciprocidade sócio-emocional, ou seja, não conseguem lidar bem com o insucesso e, como tal, acabam por se isolar. Todavia, Leinig (2009) menciona que as atividades musicais podem resultar em transformações comportamentais momentâneas ou permanentes na criança/jovem com NEE. Neste sentido, procurou-se, ao longo do processo de ensino e aprendizagem de violoncelo, levar a aluna a explorar o seu “eu” na relação com os outros, reforçando também a sua motivação para a aprendizagem do violoncelo, resultando num estado de alegria, motivação e reciprocidade com o professor e partilha de emoções, o que foi corroborado pelos entrevistados.

Em suma, a aprendizagem instrumental processou-se por imitação, respeitando o ritmo de aprendizagem da aluna, pois só quando esta adquiria as competências técnicas pré-definidas para um determinado patamar é que se passava para o seguinte. Verificou-se que a memorização assumiu um papel elementar neste processo de aprendizagem. O facto de a aluna não ter que despender atenção para a leitura, permitiu-lhe uma maior concentração em parâmetros como a postura, o som e a musicalidade. Para que a memorização decorresse de uma forma eficaz e rápida, optou-se por uma certa rotina em aula, que se prendia pela colocação do violoncelo de forma correta e dos exercícios que foram ensinados desde o início. Bandura (2008) defende que a aprendizagem é o resultado da observação, memorização e imitação do comportamento dos modelos que são apresentados à criança/jovem, processando-se através de uma interpretação dos estímulos, relegando o pressuposto de uma resposta automática.

Neste sentido, podemos considerar que os objetivos pretendidos deste estudo foram atingidos. Desde logo a caracterização do processo de ensino/aprendizagem do violoncelo ocorreu de forma natural, com aulas cuidadosamente preparadas de acordo com a capacidade de aprendizagem que a aluna foi demonstrando. Sempre que eram sugeridos materiais, ideias e novos objetivos a alcançar, a aluna foi executando de forma clara, sendo perceptível para o professor, o que era necessário melhorar no decorrer da aula e preparar/adaptar a aula seguinte àquela aluna. Foi fundamental em todas as aulas verificar a evolução da aluna, retirar apontamentos do seu trabalho e efetuar o preenchimento de uma grelha de modo a ter material fundamentado para conseguir caracterizar o processo de aprendizagem da mesma. A caracterização do processo é um elemento de tentativa/erro na busca de melhores e mais componentes que ajudem o professor a ensinar, dando assim mais ferramentas.

No que diz respeito a promover metodologias pedagógicas que fomentem a confiança e potenciem a motivação de uma aluna com Trissomia 21, os resultados falam por si, pois a partir do momento em que a aluna iniciou as aulas de violoncelo os resultados, no que respeita ao nível de autoconfiança, à sua forma de estar no meio

social e à sua organização das tarefas diárias foram evoluindo positivamente. A confiança entre professor/aluna foi um fator importante na sua evolução, no qual o professor, com o tempo também se tornou seu amigo, o que permitiu que a aluna se expressasse emocionalmente e dissesse como se sentia, aumentando a sua confiança e consequentemente a vontade de estar na aula e aprender violoncelo.

Relativamente ao último ponto dos objetivos que se refere à contribuição para criar condições de trabalho adequadas a crianças/jovens com trissomia 21, temos, portanto, ainda pouco material e informação que nos sirvam de base para podermos ensinar pessoas com trissomia 21. Deste modo, é importante criar bases que nos ajudem como complementos para podermos ter mais soluções, mais ideias, mais material que possamos utilizar no ensino do violoncelo a crianças/jovens com trissomia 21. As aulas devem ser individuais, pois permitem que o aluno esteja mais focado, uma vez que todo o foco do professor é apenas direcionado àquele aluno, o que é fundamental em pessoas com trissomia 21, pois não costumam apreciar a partilha de atenções.

Assim temos um aluno com NEE mais motivado, feliz, confiante de si mesmo, ajudando-o a sentir-se bem, a sentir-se mais inserido na sociedade, pois está a aprender o instrumento tal como muitos outros jovens numa escola de ensino regular.

Referências bibliográficas

- Alves, N., Vieira, M. H., & Serrano, A. M. (2010). Educação musical na intervenção precoce. *Inclusão*, 10, 29-38.
- American Association for Clinical Chemistry. (2016). *Pregnancy & Prenatal Testing*. Acedido em <https://labtestsonline.org/understanding/wellness/pregnancy/>.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In A. Bandura, R. Azzi, S. Polydoro, *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp.15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. Análise de conteúdo. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- Barreto, S. J. (2000). *Psicomotricidade: educação reeducação*. Blumenau: Acadêmica.
- Bautista, R. (1997). Uma escola para todos: integração escolar. In Bautista R. *Necessidades educativas Especiais*. (pp 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (2004). Como realizar um projecto de investigação (3a edição). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- Carvalho, O., & Peixoto, L. (2000). *A escola inclusiva. Da utopia à realidade*. Braga: APPACDM.
- Cetin Z, Yakut S, Mihci E, Manguoglu AE, Berker S, Keser I, Luleci G. A patient with Down syndrome with a de novo derivative chromosome 21. *Gene*. julho 2012; 507 (2): 159–164.
- Cocchi G, Gualdi S, Bower C, Halliday J, Jonsson, B, Myrelid A et al. Annerén, G. International trends of Down syndrome 1993-2004: Births in relation to maternal age and terminations of pregnancies. *Birth Defects Research. Part A, Clinical and Molecular Teratology*, 2010, 88(6), 474–9. doi:10.1002/bdra.20666.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008a). *Dificuldades de aprendizagem específicas. Contributos para uma definição portuguesa*. Coleção Impacto Educacional. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para a educação com sucesso*. Coleção Impacto Educacional. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L.M. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Correia, L.M. (1997). Colaboração: um pressuposto para o êxito da inclusão. *Jornal o Docente*, 9-11.
- Correia, L.M. (2003a). Prefácio. Em L. M. Correia (org.). *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 9-10). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2003b). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão Quer Dizer Exclusão. Em L. M. Correia (org.). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-38). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores*. (2.ª edição revista e ampliada). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas – Instituto de Inovação Educacional*. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991-08-23.
- Decreto-Lei Nº 3/2008 - 7 de Janeiro de 2008- Definição dos apoios a prestar na Educação Especial. Diário da República.
- Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. Diário da República Nº 149 II 1-07-1997.
- Dias, M.A.F. (1993). *As representações de sucesso da integração das crianças com necessidades educativas especiais*. (Dissertação de mestrado). Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Lisboa. Acedido em https://run.unl.pt/bitstream/10362/275/1/dias_1993.pdf
- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: normas orientadoras*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Faria, M. A. S. (2008). A interação relacional na integração do gémeo com autismo (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais. Como as educar? *Inovação*, 7 (1), 23-35.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Fortin, M. F. – Fundamentos e etapas do processo de investigação. Loures: Lusodidacta, 2009.

- Freixo, M. J. V. (2011) Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas - 3ª ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gil, A.C. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social (5. ed.). São Paulo: Atlas.
- Heward, W. (1998). *Niños excepcionales: una introducción a la educación especial*. Madrid: Prentice-Hall.
- Jiménez, R. B. (1997). Educação especial e reforma educativa. In. R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Johnson, D., & Johnson R. (1999). *Learning together and alone – cooperative, competitive and individualistic learning* (5ª ed.). Massachussetts: Allyn and Bacon.
- Ladeira, F., & Amaral, I. (2010). *Alunos com multideficiência nas escolas de ensino regular*. 2ª ed., Lisboa: Ministério da Educação.
- Leinig, C. E. (2009). A música e a ciência se encontram. Curitiba: Juruá.
- Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM.
- Marcelli, D. (2005). *Infância e psicopatologia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Marques, Isabel Maria Gonçalves. Trissomia 21 e Comportamentos Desajustados. Dissertação (Mestrado em Educação Especial na área de Especialização de Cognição e Motricidade). Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, Coimbra, 2011.
- Messerlian GM & Palomaki GE (2014). Down syndrome - Prenatal screening overview. *Wolters Kluwer Health*. Acedido em www.uptodate.com/contents/downsyndrome-prenatal-screening-overview.
- Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008).
- Moltó, M. (2005). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Prentice Hall.
- Monroy, A. (2003). *Práticas educativas para a educação do jovem com deficiência mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morato, P. (1995). *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Morato, P. *A Trissomia 21 – Síndrome de Down ou ainda “mongolismo”. Similiaridade ou especificidade*. 1999. Braga: Edições APPACDM.
- Nérice, I. G. (1987). *Didática geral dinâmica*. 10 ed., São Paulo: Atlas.
- Nogueira, C., & Mesquita, A. (1992). Auto-eficácia e ansiedade: aplicações na consulta psicológica. *Jornal de Psicologia*, 10-3, 16-22. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, J., Oliveira, A. (1999). Psicologia da Educação Escolar I: aluno – aprendizagem (2a ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Administração da OMS 2014. Acedido em 21 de março de 2018, em <https://www.who.int/governance/en/>.
- Pereira, F. (1998). *Da escola para alguns a uma mesma escola para todos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, F. (2004). *Políticas e Práticas educativas – O caso da educação especial e do apoio socioeducativo nos anos 2002 a 2004*. Lisboa: Fundação Liga.
- Portelli, A. (1998). What makes oral history different?. In R. Perks, & A. Thomson (Eds.), *The Oral History Reader* (pp. 63-74). London: Routledge.
- Quelhas, M. D. R. H. B. (2011). O Uso das TIC por jovens com Trissomia 21 do Ensino Básico: Um estudo de caso (Doctoral dissertation). Consultado em julho, 24, 2018 através da fonte https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1168/1/TIC_e_trissomia_21_rosarioquelhas.pdf
- Reis, J., Peixoto, L. (1999). *A deficiência Mental. Causas. Características. Intervenção*. Braga: Edições APPACDM.
- Rief, S. F. & Heimburge, J. A. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, J. A. S., Paulo, E. da C. N., & Ribeiro, A. J. P. (2018). O Ensino da Música e Uma Jovem com Síndrome de Down: Resultados de Um Projeto de Investigação-Ação. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 14, 3, 134-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814032018134>.
- Rodrigues, A. (2007). *Memórias - Multideficiência*. Málaga: Tese não publicada.
- Rodrigues, D. & Nogueira J. (2011). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e Opções. *Revista Educação. Especial*.17, (1), 3-20.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva - as boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org), *Perspectivas sobre a inclusão-da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Sampedro, MF., Blasco, G.M.G, Hernández, A.M.M. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Colecção Saber Mais, Dinalivro.
- Sanches, I. (2006). *Da Integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos*. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sanches, I. R (1995). *Professores de Educação Especial – da formação às práticas educativas*. Colecção Escola e Saberes, Volume 7. Porto: Porto editora.
- Silva, C.C.R. (2012). *Música: um auxílio no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com a perturbação do espectro do autismo*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Acedido em <http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/2821/Trabalho%20Escrito%20Mestrado.pdf?sequence=1>

- Simon, J. (1991). *A integração escolar das crianças deficientes*, Rio Tinto, Ed. Asa.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (Con)Fundidas Entre A Escola E A Família: Uma Perspectiva Sistémica Para Alunos Com Necessidades Educativas Especiais*. Coleção CIDIne. Porto: Porto Editora.
- Strubbs, S. (2008). *Educação inclusiva onde existem poucos recursos*. Oslo: Ingrid Lewis.
- Syndrome. 2014. Acedido em <http://www.who.int/genomics/public/geneticdiseases/en/index1.html>
- Troncoso, M. V. & Cerro, M. M. (2008). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita – Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2012). *Ensinando a ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná
- Valadas, T., & Gonçalves, F., (2013). Aspectos metodológicos do inquérito por entrevista em avaliação externa de escolas. Acedido em 24 de fevereiro de 2018, em <http://hd.handle.net/10400.1/3031>
- Vatavuk, M.C. (2005). *Método TEACCH*. Acedido em www.universoautista.com.br.
- Vieira, M. T. L. (1995). *A Integração Escolar uma Prática Educativa*. Educação, 10. Porto Editora, 16-21.
- Warnock, M. (1978). *The Warnock Report*. London: Her Majesty's Stationery Office. Acedido em <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock22.html>.
- Wolpert, G. (2001). What general educators have to say about successfully including students with Down Syndrome in their classes. *Journal of Research in Childhood Education*, 16 (1), 28-38.
- WHO. World Health Organization. *Genes and chromosomal diseases - Down*.
- Yin, R. K. (2005). *Introducing the world education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Anexos

Anexo 1 - Entrevistas

Entrevista avô

1 – Como foi o desenvolvimento da C. desde que a conhece?

R: Sempre quis fazer tudo, e ainda hoje é assim, sempre a fazer coisas, em casa ajuda arrumar a lavar, aqui tem muitas atividades, sempre foi dela não estar quieta.

2 – Qual o processo usado para conseguir ajudar a C. a sentir-se bem?

R: Ela gosta de tudo, mas se ela gosta e quer a gente (avô) faz tudo por ela, para a ver bem e feliz.

3 – (Avós): Quando pediram ajuda?

R: Aos 4 meses ela foi para a creche da Gulbenkian, depois da escola da Cabaninha aos 7 anos procurei do que era preciso e obtive uma informação daqui (APPACDM), consegui pôr a miúda aqui, e ela gosta muito, se houve ao sábado e ao domingo ela também vinha.

4 – (Avós): Quando foi feito o diagnóstico de Trissomia 21?

R: Ela veio aos 4 meses para nós avós maternos (mencionou de forma triste apenas, “isso agora é que é!....), mas soube desde muito pequenina disso.

5 – (Avós): Qual a razão que os levou a escolher a APPACDM?

R: Eu tive uma informação de alguém, e depois entrou lá para sócia e até havia lá médica e foi assim, e optei por aqui, e acho que é bom, e eu gosto muito, e ela também gosta das pessoas, e também tenho uma grande consideração por eles, são todos boas pessoas.

6 – Como caracteriza a C. no dia a dia?

R: Ela gosta de tudo, também gosta de coisas a mais, é natação, é dança, é massagens, ela vai à natação três vezes por semana, que é à segunda quarta e sexta, porque lhe faz bem, e pronto e ficou aqui à uma data de anos

7 – Quando souberam que a C. iria aprender violoncelo, qual foi a reação?

R: Ela chegou lá a casa e disse, oh avô vou aprender violoncelo com o Duarte, e eu disse então tu andas em tanta coisa e mais uma? E diz ela oh avô eu gosto muito, ele é muito boa pessoa e não sei o quê, e eu disse tu é que sabes e pronto é a vida dela ela gosta e está feliz.

8 – Que alterações verificaram na C. com a aprendizagem do violoncelo?

R: A Carina chega a casa depois de ter aulas consigo muito feliz porque aprendeu coisas novas.

9 – Encontra algum benefício nesta experiência de aprendizagem do violoncelo para a C.?

R: Ela diz que gosta muito de estar a aprender música com o violoncelo, até serve para puxar por ela.

10 – Qual a importância da relação professor/aluna no processo de ensino/aprendizagem?

R: Eu acho que é muito importante, porque se ela não gostasse nem valia a pena.

Entrevista Terapeuta ocupacional

1 – Como foi o desenvolvimento da C. desde que a conhece?

R: Quando conheci a Carina ela estava com muita coisa acontecer em que ela conseguia corresponder, muito feliz, mas neste momento ela está num processo de perda de capacidades e está a ser um bocadinho preocupante, embora ela consigo responder só que está naquele processo das chamadas de atenção, digamos num processo de envelhecimento, pois com ela correspondia sempre agora com esta alteração está a criar conflitos com ela mesma na questão da realidade sendo quase que um choque para ela. Conheço-a à 10 anos. Desde 2008 até cá foi excelente que correspondia a tudo, agora pronto como o envelhecimento deles é muito precoce, não podemos dizer que está ainda no processo de envelhecimento, mas de perda de algumas capacidades e que ela está ali a gerar umas condições um pouco estranhas, embora ela corresponda bem na mesma e ainda é capaz de desenvolver , mas talvez

seja o raciocínio que se note mais. É a realidade assustadora do envelhecimento deles ser um bocadinho acentuado.

2 – Qual o processo usado para conseguir ajudar a C. a sentir-se bem?

R: Pô-la com responsabilidade em algumas coisas em que está nas atividades das tecnologias como na área de culinária, portanto qual foi a estratégia que eu usei: é ela a responsável e como é ela a responsável tem de puxar por tudo o que faz bem, que é também sabe ler, ou seja manter e leitura, manter o cálculo, ir ajudar os colegas numa forma de espírito de equipa a irem preparar tudo aquilo que é preciso, portanto ela tem um guião, por exemplo fazer um bolo, têm uma receita e ela é a responsável com um colega de cada vez de ir buscar as coisas e preparar tudo aquilo que é preciso.

6 – Como caracteriza a C. no dia a dia?

R: A C. é uma jovem muito responsável, mas tem muito medo do insucesso, eu acho que é isso que a leva a ter aquelas atitudes de fuga, de medo, que a leva a fazer algumas coisas por imitação de outros de comportamentos menos bons, ou seja ela não consegue distinguir o que é correto porque como quer ser sempre muito boa, fazer sempre tudo muito bem e de vez em quando tem assim umas fugas à realidade, umas saídas que pronto, as coisas não correm muito bem, mas depois de chamada à atenção a coisa encarreira e ela é capaz de levar com sucesso qualquer atividade em que ela se compromete.

7 – Quando souberam que a C. iria aprender violoncelo, qual foi a reação?

R: Eu sabia que ela ia conseguir, porque toda a parte artística e da música é uma componente muito importante nela, portanto é uma característica que ela tem muito, não tinha dúvida que ela se ia empenhar ao máximo. Para além disso é uma atividade nova que ela não conhecia e eu sabia que ela iria com certeza. Não houve medos nenhuns. Aliás, nós gostamos de nos atirar para a frente e fazer isso com eles, pois estas coisas novas é sempre muito, muito bom, em que não há truques, portanto ela tinha de estar ali concentrada, não havia fugas.

8 – Que alterações verificaram na C. com a aprendizagem do violoncelo?

R: Eu senti que quando ela saia das aulas estava muito mais feliz, primeiro a alegria dela por estar a conseguir fazer uma coisa que é realmente tocar um instrumento. Ela saia muito satisfeita, por outro lado gostava de ter mais tempo com ela mesma porque achava pouco tempo. Mas foi muito bom e depois a surpresa ia fazer, para mostrar a nós aos avós e, portanto, aquilo aumentou muito a sua auto-

estima, sem dúvida nenhuma, foi muito bom para ela. Para além disso tinha atenção do Duarte só para ela que também foi muito bom.

9 – Encontra algum benefício nesta experiência de aprendizagem do violoncelo para a C.?

R: Eu acho que sim, que é sempre bom, primeiro como eu já disse pela autoestima e depois como um enriquecimento de mais uma coisa que ela conseguiu que ela foi capaz, que a levou a um produto final que para ela é muito importante.

10 – Qual a importância da relação professor/aluna no processo de ensino/aprendizagem?

R: Quando alguém tem o conhecimento do instrumento, da música que é uma área que ela adora e que ela se vai empenhar eu acho que é importante. E é muito importante a ligação professor/aluna porque normalmente se gostam de uma pessoa criam logo ali uma ligação e ela deu-se muito bem consigo e foi a única ligação que teve só para ela e, portanto, isso para ela é muito importante. Para a C. foi uma situação de aprendizagem só direcionado a ela e, portanto, isso para ela foi muito importante e essas ligações eu acho que são de manter porque quando eles não se dão bem eles demonstram logo.

Entrevista diretora da APPACDM

1 – Como foi o desenvolvimento da C. desde que a conhece?

R: A C. desde que a conheço foi sempre uma caixinha de surpresas naquilo que toca aos talentos, porque ela foi sempre manifestando uma apetência para a natação, que ela era fantástica e ganhava imensos prémios, depois com a dança, com as massagens, com a música, portanto ela sempre foi uma rapariga com muita aptidão para as artes e para as expressões, é muito vaidosa, muito orgulhosa daquilo que faz como é óbvio e acho que todas as experiências que lhe têm sido proporcionadas tem contribuído para o amento da autoestima dela, às vezes tem um senão que isto com o envelhecimento também é mau e quando aparece alguma concorrência a C. já não gosta e já não sabe lidar muito bem com essa situação e então refugiase um bocadinho mais na tristeza, fica mais amuada, fica mais sentida, mas também é próprio, é natural. Ela é esforçada empenhada e consegue no que diz respeito às metas estabelecidas.

2 – Qual o processo usado para conseguir ajudar a C. a sentir-se bem?

R: Temos de ter muita atenção e acompanhar de perto para não criar falsas expectativas neles próprios, como eles conseguem fazer alguma coisa depois tenho dificuldade em saber o que é a realidade do que é um sonho que não se consegue alcançar logo de imediato. É fazer sentir que nem tudo é possível mas que não devemos desistir, a C. não é muito assim, mas à momentos que quando vê que já não está a conseguir fazer refugiasse e quer ir fazer outra coisa, portanto não, se queres fazer isto é manter e acompanhá-la a lidar com a frustração e a lidar também com o excesso de autoestima que por vezes possa surgir.

6 – Como caracteriza a C. no dia a dia?

R: Uma miúda bem disposta, sociável, interessada, amiga, gosta de ajudar, empenhada, autónoma naquilo que conseguiu até agora e naquilo que vai conseguindo ela quer mesmo aprender a fazer sozinha e ser mais, é muito solicitada como tem muitas capacidades o que às vezes não é o melhor porque não a ajuda porque a dispersa, e nós somos um bocadinho culpados nisso porque queremos dar as oportunidades por outro lado percebemos que há uma C. que às tantas está em tudo e não está em nada porque ela quase não tem tempo, mas é uma miúda que apetece dar-lhes as oportunidades, porque ela gosta de as agarrar e é um desafio trabalhar com ela, que ela é desafiante.

7 – Quando souberam que a C. iria aprender violoncelo, qual foi a reação?

R: Não houve medos, houve medos pela sua parte que não queríamos que corresse mal para si, até que ponto não pode ser o suficiente para o trabalho do Duarte. Acreditamos sempre que é mais uma experiência fantástica para a C., é mais uma coisa boa, uma inovação, porque nunca tínhamos tido nada deste género, nunca ninguém nos tinha vindo propor um trabalho desta natureza com jovens destes. E isso fez-me a mim abraçar logo este projeto e achar fantástico, e acho que é muito bom e depois também achei que o Duarte era uma pessoa calma e serena com os pés assentes na terra portanto que também me deu alguma segurança, e foi bom depois também ver a vossa relação, como é que estavam a crescer e a confiança e a vontade que ela tinha de estar nas aulas, por outro lado como havia outras coisas a responsabilidade dela de eu não posso faltar e tenho de avisar o Duarte, portanto foi muito bom.

8 – Que alterações verificaram na C. com a aprendizagem do violoncelo?

R: Não senti que houvesse grandes alterações, pois como é uma rapariga de talentos isto não foi uma coisa enorme, mas soube a oportunidade que ia ter e a responsabilidade, mas não notei nela nada que fosse assim muito evidente, mas que sim que vinha feliz das aulas.

9 – Encontra algum benefício nesta experiência de aprendizagem do violoncelo para a Carina?

R: Encontro sem dúvida, que como correu não dava para ela não evoluir, de qualquer forma é a felicidade, ou seja qualquer coisa que ela possa fazer e a faça feliz é esse o objetivo, como no início da nossa conversa, portanto se ela vinha feliz e vinha de lá ainda mais feliz e partilhava com os colegas, o que fez o que não fez, o que achava piada acho que isso também é muito bom e depois é mais um conhecimento, mais uma experiência válida, mais uma oportunidade, mais uma coisa diferente que a deixou satisfeita.

10 – Qual a importância da relação professor/aluna no processo de ensino/aprendizagem?

R: A importância é toda, não só porque o fato de violoncelo ser uma coisa nova, diferente, importante, foi a relação que ela estabeleceu com o Duarte, porque isso tem de lhe dar confiança, segurança, tem de lhe respeitar o tempo e acho que foi um grande desafio para o Duarte que está habituado a miúdos com outros tipos de capacidades com outros tipos de entendimento a nível cognitivo, agarrar este desafio com uma jovem com trissomia 21 que embora tenha algumas capacidades cognitivas distintas digamos assim em relação à maioria, mas não deixa de ter as limitações que tem e esta confiança que lhe dei e esta persistência, eu lembro de deveres em quando estar a ouvir ela com alarido e o Duarte com a sua calma e acho que isto foi muito importante porque ela não sentiu, que era muito engraçado vamos brincar um bocadinho, não, ela levou a sério, acho que com essa sua calma e vontade e dedicação porque não é toda a gente que agarra nisto assim.

Anexo 2 - Grelha de observação

(1-muito fraco, 2-fraco, 3-razoável, 4-bom, 5-muito bom)

Data	Psicossociais				Técnicas				Artísticas			
	Capacidade de relaxamento	Interação com o professor	Controlo de ansiedade	Motivação sustentada	Postura	Direção do arco	Qualidade do som	Afinação	Expressividade	Atenção sustentada	Improviso	Dinâmicas
13/11/2017	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1
24/11/2017	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1
27/11/2017	2	1	2	2	1	1	2	1	3	3	1	1
04/12/2017	3	2	1	1	1	1	1	1	2	3	1	1
15/12/2017	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2
22/12/2017	2	2	2	3	1	1	2	2	3	3	1	1
05/01/2018	3	3	2	2	2	1	2	2	4	4	2	1
12/01/2018	4	2	3	3	4	1	1	2	3	3	2	2
19/01/2018	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	2	1
26/01/2018	4	3	3	4	3	2	2	3	2	3	2	2
09/02/2018	4	3	2	4	2	2	3	2	4	4	3	2
16/02/2018	3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3
23/02/2018	4	4	4	3	2	3	4	3	4	5	2	2
02/03/2018	3	3	4	3	3	3	3	2	3	4	3	2
09/03/2018	4	4	4	5	3	4	3	2	3	4	3	3
16/03/2018	4	5	5	5	4	3	3	2	4	5	4	3
23/03/2018	5	5	4	4	4	4	4	3	3	4	3	2
13/04/2018	5	4	4	5	5	3	3	2	4	5	4	3
27/04/2018	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3
04/05/2018	4	4	4	5	5	4	3	3	4	4	4	3
11/05/2018	5	5	5	4	4	3	3	4	3	4	3	3
14/05/2018	4	4	4	5	5	4	3	3	4	5	4	4
25/05/2018	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	3
01/06/2018	4	5	4	5	5	3	3	4	3	4	4	4
08/06/2018	5	4	5	5	4	4	3	3	4	4	4	3
15/06/2018	5	5	5	4	5	4	4	3	3	4	3	4
29/06/2018	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3
06/07/2018	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	4	4

Total de aulas: 28

Anexo 3 - Planificação das aulas

Disciplina: Violoncelo		Instituição: APPACDM			
Aluna: C.					
Aula nº: 1		Duração: 50 minutos		Data: 13/11/2017	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar o caderno pautado ➤ Desenhar a clave de sol e de fá 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender a pauta ➤ Executar as claves de forma correta 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perceber como se forma uma pauta ➤ Saber como desenhar as claves na pauta usando um lápis 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dar a conhecer o violoncelo ➤ Apresentar o arco 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Partituras ➤ Afinador ➤ Metrónomo ➤ Espelho ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 2		Duração: 50 minutos		Data: 24/11/2017	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar o caderno pautado ➤ Desenhar a clave de sol e de fá ➤ Escala de dó Maior 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender a pauta ➤ Executar as claves de forma correta ➤ Saber onde ficam as notas na pauta 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perceber como se forma uma pauta ➤ Saber como desenhar as claves na pauta usando um lápis ➤ Executar a escala na pauta de forma correta 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dar a conhecer o violoncelo ➤ Apresentar o arco 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Tocar pizzicato ➤ Aprender a segurar no arco 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Tocar pizzicato as cordas soltas ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Partituras ➤ Afinador ➤ Metrônomo ➤ Espelho ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 3		Duração: 50 minutos		Data: 27/11/2017	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar o caderno pautado ➤ Desenhar a clave de sol e de fá ➤ Escala de dó Maior 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender a pauta ➤ Executar as claves de forma correta ➤ Saber escrever a escala sozinha 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perceber como se forma uma pauta ➤ Saber como desenhar as claves na pauta usando um lápis~ ➤ Usar a forma de linhas e espaços na pauta 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dar a conhecer o violoncelo ➤ Apresentar o arco 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Tocar pizzicato 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Sentir o violoncelo vibrar quando toca pizzicato ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Partituras ➤ Afinador ➤ Metrônomo ➤ Espelho ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 4		Duração: 50 minutos		Data: 04/12/2017	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar o caderno pautado ➤ Desenhar a clave de sol e de fá ➤ Escala de dó Maior 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender a pauta ➤ Executar as claves de forma correta ➤ Desenhar as notas na pauta 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perceber como se forma uma pauta ➤ Saber como desenhar as claves na pauta usando um lápis ➤ Dizer as notas em voz alta enquanto escreve 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dar a conhecer o violoncelo ➤ Apresentar o arco ➤ Tocar pizzicato 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Executar sozinha os pizzicatos nas cordas pedidas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ O professor pede para a aluna tocar uma corda específica e ela toca até que fiquem assimiladas as quatro cordas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Afinador ➤ Metrônomo ➤ Espelho ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 5		Duração: 50 minutos		Data: 15/12/2017	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar o caderno pautado ➤ Desenhar a clave de sol e de fá ➤ Escala de dó Maior 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender a pauta ➤ Executar as claves de forma correta ➤ Saber sozinha o nome das notas e onde se localizam 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perceber como se forma uma pauta ➤ Saber como desenhar as claves na pauta usando um lápis ➤ Usar o método de dizer as notas em voz alta enquanto escreve para uma melhor memorização 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dar a conhecer o violoncelo ➤ Apresentar o arco ➤ Tocar pizzicato 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Dizer em voz alta as notas que toca em pizzicato ➤ Sentir as vibrações do corpo do violoncelo como estímulo positivo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ O professor pede para a aluna tocar uma corda específica e ela toca até eu fiquem assimiladas as quatro cordas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Afinador ➤ Metrônomo ➤ Espelho ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 6		Duração: 50 minutos		Data: 22/12/2017	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar o caderno pautado ➤ Desenhar a clave de sol e de fá ➤ Escala de dó Maior 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender a pauta ➤ Executar as claves de forma correta ➤ Saber sozinha o nome das notas e onde se localizam na pauta 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perceber como se forma uma pauta ➤ Saber como desenhar as claves na pauta usando um lápis ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dar a conhecer o violoncelo ➤ Apresentar o arco ➤ Produzir som com o arco ➤ Tocar pizzicato 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Sentir as vibrações do violoncelo quando toca com o arco ➤ Tocar pizzicato 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Deixar que a aluna sinta as vibrações sozinha sem ajuda a tocar com o arco ➤ Usar o pizzicato para se sentir mais confiante 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Afinador ➤ Metrônomo ➤ Espelho ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 7		Duração: 50 minutos		Data: 05/01/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar a clave de sol e de fá ➤ Escala de dó Maior ➤ Apresentar ritmos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender a pauta ➤ Executar as claves de forma correta ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perceber como se forma uma pauta ➤ Saber como desenhar as claves na pauta usando um lápis ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos e dar-lhes nomes para fácil compreensão 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tocar pizzicato ➤ Produzir som com o arco 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Sentir as vibrações do violoncelo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Tocar pizzicato as cordas e dizer os nomes das cordas ➤ Colocar aos poucos a mão correta no arco para ir assimilando 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Metrônomo ➤ Espelho ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 8		Duração: 50 minutos		Data: 12/01/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar a clave de sol e de fá ➤ Escala de dó Maior ➤ Ritmos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender a pauta ➤ Executar as claves de forma correta ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perceber como se forma uma pauta ➤ Saber como desenhar as claves na pauta usando um lápis ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos e dar-lhes nomes para fácil compreensão 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar o arco ➤ Produzir som com o arco ➤ Tocar com ritmos a imitar 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Tocar corretamente pizzicato ➤ Sentir vibrações do arco 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Colocar aos poucos a mão correta no arco para ir assimilando 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Metrônomo ➤ Espelho ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 9		Duração: 50 minutos		Data: 19/01/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar a clave de sol e de fá ➤ Escala de dó Maior ➤ Ritmos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender a pauta ➤ Executar as claves de forma correta ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perceber como se forma uma pauta ➤ Saber como desenhar as claves na pauta usando um lápis ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos e dar-lhes nomes para fácil compreensão 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar o arco ➤ Produzir som com o arco ➤ Tocar com ritmos a imitar 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Tocar corretamente pizzicato ➤ Sentir vibrações do arco 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Colocar aos poucos a mão correta no arco para ir assimilando 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Metrônomo ➤ Espelho ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 10		Duração: 50 minutos		Data: 26/01/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar a clave de sol e de fá ➤ Escala de dó Maior ➤ Ritmos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender a pauta ➤ Executar as claves de forma correta ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perceber como se forma uma pauta ➤ Saber como desenhar as claves na pauta usando um lápis ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos e dar-lhes nomes para fácil compreensão 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar o arco ➤ Produzir som com o arco ➤ Tocar com ritmos a imitar ➤ Improvisar sozinha 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Tocar corretamente pizzicato ➤ Sentir vibrações do arco 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Colocar aos poucos a mão correta no arco para ir assimilando ➤ Deixar que improvise um pouco da forma que mais gostar 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Metrônomo ➤ Espelho ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 11		Duração: 50 minutos		Data: 09/02/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar a clave de sol e de fá ➤ Escala de dó Maior ➤ Ritmos ➤ Escrever ritmos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender a pauta ➤ Executar as claves de forma correta ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perceber como se forma uma pauta ➤ Saber como desenhar as claves na pauta usando um lápis ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos e dar-lhes nomes para fácil compreensão 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produzir som com o arco ➤ Tocar com ritmos a imitar ➤ Improvisar sozinha 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Tocar corretamente pizzicato ➤ Sentir vibrações do arco 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Colocar aos poucos a mão correta no arco para ir assimilando ➤ Deixar que improvise um pouco da forma que mais gostar 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Metrônomo ➤ Espelho ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 12		Duração: 50 minutos		Data: 16/02/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar a clave de sol e de fá ➤ Escala de dó Maior ➤ Ritmos ➤ Escrever ritmos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender a pauta ➤ Executar as claves de forma correta ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber como desenhar as claves na pauta usando um lápis ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos e dar-lhes nomes para fácil compreensão ➤ Desenhar no caderno os símbolos rítmicos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produzir som com o arco ➤ Tocar com ritmos a imitar ➤ Improvisar sozinha 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Tocar corretamente pizzicato ➤ Sentir vibrações do arco 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Colocar aos poucos a mão correta no arco para ir assimilando ➤ Deixar que improvise um pouco da forma que mais gostar 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Metrônomo ➤ Espelho ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 13		Duração: 50 minutos		Data: 23/02/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar a clave de sol e de fá ➤ Escala de dó Maior ➤ Ritmos ➤ Escrever ritmos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender a pauta ➤ Executar as claves de forma correta ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber como desenhar as claves na pauta usando um lápis ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos e dar-lhes nomes para fácil compreensão ➤ Desenhar no caderno os símbolos rítmicos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produzir som com o arco ➤ Tocar com ritmos a imitar ➤ Improvisar sozinha 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Tocar corretamente pizzicato ➤ Sentir vibrações do arco 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Colocar aos poucos a mão correta no arco para ir assimilando ➤ Deixar que improvise um pouco da forma que mais gostar 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Metrônomo ➤ Espelho ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 14		Duração: 50 minutos		Data: 02/03/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar a clave de sol e de fá ➤ Escala de dó Maior ➤ Ritmos ➤ Escrever ritmos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender a pauta ➤ Executar as claves de forma correta ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber como desenhar as claves na pauta usando um lápis ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos e dar-lhes nomes para fácil compreensão ➤ Desenhar no caderno os símbolos rítmicos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produzir som com o arco ➤ Tocar com ritmos a imitar ➤ Improvisar sozinha 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Tocar corretamente pizzicato ➤ Sentir vibrações do arco 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Colocar aos poucos a mão correta no arco para ir assimilando ➤ Deixar que improvise um pouco da forma que mais gostar 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Metrônomo ➤ Espelho ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 15		Duração: 50 minutos		Data: 09/03/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar a clave de sol e de fá ➤ Escala de dó Maior ➤ Ritmos ➤ Escrever ritmos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Executar as claves de forma correta ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos e dar-lhes nomes para fácil compreensão ➤ Desenhar no caderno os símbolos rítmicos ➤ Seminal nome de “Zé”, duas colcheias nome de “Chi-co” 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produzir som com o arco ➤ Tocar com ritmos a imitar ➤ Improvisar sozinha ➤ Utilizar a mão esquerda na escala 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Tocar corretamente pizzicato ➤ Sentir vibrações do arco ➤ Usar o primeiro dedo da mão esquerda e pressionar a nota Mi 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Levar o dedo, depois pisar da mão esquerda e colocar na primeira fita, na escala harmónica do violoncelo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Metrónomo ➤ Espelho ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 16		Duração: 50 minutos		Data: 16/03/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar a clave de sol e de fá ➤ Escala de dó Maior ➤ Ritmos ➤ Escrever ritmos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Executar as claves de forma correta ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos e dar-lhes nomes para fácil compreensão ➤ Desenhar no caderno os símbolos rítmicos ➤ Semina nome de “Zé”, duas colcheias nome de “Chi-co” 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produzir som com o arco ➤ Tocar com ritmos a imitar ➤ Improvisar sozinha ➤ Utilizar a mão esquerda na escala 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Tocar corretamente pizzicato ➤ Sentir vibrações do arco ➤ Usar o primeiro dedo da mão esquerda e pressionar a nota Mi 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Levar o dedo, depois pisar da mão esquerda e colocar na primeira fita, na escala harmónica do violoncelo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Metrónomo ➤ Espelho ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 17		Duração: 50 minutos		Data: 23/03/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar a clave de sol e de fá ➤ Escala de dó Maior ➤ Ritmos ➤ Escrever ritmos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Executar as claves de forma correta ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos e dar-lhes nomes para fácil compreensão ➤ Desenhar no caderno os símbolos rítmicos ➤ Seminima nome de “Zé”, duas colcheias nome de “Chi-co”, quatro semicolcheias nome de “ma-ma-mi-a”, e pausa de semínima de “xiu” escolhidos pela aluna 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador ➤ Metrónomo ➤ Espelho 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produzir som com o arco ➤ Tocar com ritmos a imitar ➤ Improvisar sozinha ➤ Utilizar a mão esquerda na escala ➤ Usar cordas dobradas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Tocar corretamente pizzicato ➤ Sentir vibrações do arco ➤ Usar o primeiro dedo da mão esquerda e pressionar a nota Mi na corda Ré e Si na corda Lá 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Levar o dedo, depois pisar da mão esquerda e colocar na primeira fita, na escala harmónica do violoncelo e repetir várias vezes 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 18		Duração: 50 minutos		Data: 13/04/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar a clave de sol e de fá ➤ Escala de dó Maior ➤ Ritmos ➤ Escrever ritmos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Executar as claves de forma correta ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos e dar-lhes nomes para fácil compreensão ➤ Desenhar no caderno os símbolos rítmicos ➤ Semínima nome de “Zé”, duas colcheias nome de “Chi-co”, quatro semicolcheias nome de “ma-ma-mi-a”, e pausa de semínima de “xiu” escolhidos pela aluna 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador ➤ Metrónomo ➤ Espelho 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produzir som com o arco ➤ Tocar com ritmos a imitar ➤ Improvisar sozinha ➤ Utilizar a mão esquerda na escala ➤ Usar cordas dobradas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Tocar corretamente pizzicato ➤ Sentir vibrações do arco ➤ Usar o primeiro dedo da mão esquerda e pressionar a nota Mi na corda Ré e Si na corda Lá 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Levar o dedo, depois pisar da mão esquerda e colocar na primeira fita, na escala harmónica do violoncelo e repetir várias vezes 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 19		Duração: 50 minutos		Data: 27/04/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar a clave de sol e de fá ➤ Escala de dó Maior ➤ Ritmos ➤ Escrever ritmos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Executar as claves de forma correta ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos e dar-lhes nomes para fácil compreensão ➤ Desenhar no caderno os símbolos rítmicos ➤ Semínima nome de “Zé”, duas colcheias nome de “Chi-co”, quatro semicolcheias nome de “ma-ma-mi-a”, e pausa de semínima de “xiu” escolhidos pela aluna 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador ➤ Metrónomo ➤ Espelho 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produzir som com o arco ➤ Tocar com ritmos a imitar ➤ Improvisar sozinha ➤ Utilizar a mão esquerda na escala ➤ Usar cordas dobradas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Tocar corretamente pizzicato ➤ Sentir vibrações do arco ➤ Usar o primeiro dedo da mão esquerda e pressionar a nota Mi na corda Ré e Si na corda Lá 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Levar o dedo, depois pisar da mão esquerda e colocar na primeira fita, na escala harmónica do violoncelo e repetir várias vezes 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 20		Duração: 50 minutos		Data: 04/05/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escala de dó Maior ➤ Ritmos ➤ Escrever ritmos ➤ Cantar a escala 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos ➤ Saber de memória distinguir os diferentes ritmos e as notas na pauta 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos e dar-lhes nomes para fácil compreensão ➤ Desenhar no caderno os símbolos rítmicos ➤ Semínima nome de “Zé”, duas colcheias nome de “Chi-co”, quatro semicolcheias nome de “ma-ma-mi-a”, e pausa de semínima de “xiu” escolhidos pela aluna 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador ➤ Metrónomo ➤ Espelho 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produzir som com o arco ➤ Tocar com ritmos a imitar ➤ Improvisar sozinha ➤ Utilizar a mão esquerda na escala ➤ Usar cordas dobradas ➤ Cantar as notas que toca no violoncelo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentar e colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Tocar corretamente pizzicato ➤ Sentir vibrações do arco ➤ Usar o primeiro dedo da mão esquerda e pressionar a nota Mi na corda Ré e Si na corda Lá 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Levar o dedo, depois pisar da mão esquerda e colocar na primeira fita, na escala harmónica do violoncelo e repetir várias vezes ➤ Corrigir a direção do arco 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 21		Duração: 50 minutos		Data: 11/05/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escala de dó Maior ➤ Ritmos ➤ Escrever ritmos ➤ Cantar a escala 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos ➤ Saber de memória distinguir os diferentes ritmos e as notas na pauta 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos e dar-lhes nomes para fácil compreensão ➤ Desenhar no caderno os símbolos rítmicos ➤ Seminima nome de “Zé”, duas colcheias nome de “Chi-co”, quatro semicolcheias nome de “ma-ma-mi-a”, e pausa de semínima de “xiu” escolhidos pela aluna 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador ➤ Metrônomo ➤ Espelho 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produzir som com o arco ➤ Tocar com ritmos a imitar ➤ Improvisar sozinha ➤ Utilizar a mão esquerda na escala ➤ Usar cordas dobradas ➤ Cantar as notas que toca no violoncelo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentar e colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Tocar corretamente pizzicato ➤ Sentir vibrações do arco ➤ Usar o primeiro dedo da mão esquerda e pressionar a nota Mi na corda Ré e Si na corda Lá 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Levar o dedo, depois pisar da mão esquerda e colocar na primeira fita, na escala harmónica do violoncelo e repetir várias vezes ➤ Corrigir a direção do arco 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 22		Duração: 50 minutos		Data: 14/05/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escala de dó Maior ➤ Ritmos ➤ Escrever ritmos ➤ Cantar a escala 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos ➤ Saber de memória distinguir os diferentes ritmos e as notas na pauta 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos e dar-lhes nomes para fácil compreensão ➤ Desenhar no caderno os símbolos rítmicos ➤ Seminima nome de “Zé”, duas colcheias nome de “Chi-co”, quatro semicolcheias nome de “ma-ma-mi-a”, e pausa de semínima de “xiu” escolhidos pela aluna 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador ➤ Metrónomo ➤ Espelho 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produzir som com o arco ➤ Tocar com ritmos a imitar ➤ Improvisar sozinha ➤ Utilizar a mão esquerda na escala ➤ Usar cordas dobradas ➤ Cantar as notas que toca no violoncelo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentar e colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Tocar corretamente pizzicato ➤ Sentir vibrações do arco ➤ Usar o primeiro dedo da mão esquerda e pressionar a nota Mi na corda Ré e Si na corda Lá 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Levar o dedo, depois pisar da mão esquerda e colocar na primeira fita, na escala harmónica do violoncelo e repetir várias vezes ➤ Corrigir a direção do arco 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 23		Duração: 50 minutos		Data: 25/05/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escala de dó Maior ➤ Ritmos ➤ Escrever ritmos ➤ Cantar a escala 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos ➤ Saber de memória distinguir os diferentes ritmos e as notas na pauta 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos e dar-lhes nomes para fácil compreensão ➤ Desenhar no caderno os símbolos rítmicos ➤ Semínima nome de “Zé”, duas colcheias nome de “Chi-co”, quatro semicolcheias nome de “ma-ma-mi-a”, e pausa de semínima de “xiu” escolhidos pela aluna 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador ➤ Metrônomo ➤ Espelho 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produzir som com o arco ➤ Tocar com ritmos a imitar ➤ Improvisar sozinha ➤ Utilizar a mão esquerda na escala ➤ Usar cordas dobradas ➤ Cantar as notas que toca no violoncelo ➤ Tocar peças de iniciação de cordas soltas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentar e colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Tocar corretamente pizzicato ➤ Sentir vibrações do arco ➤ Usar o primeiro dedo da mão esquerda e pressionar a nota Mi na corda Ré e Si na corda Lá 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Levantar o dedo, depois pisar da mão esquerda e colocar na primeira fita, na escala harmónica do violoncelo e repetir várias vezes ➤ Corrigir a direção do arco 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 24		Duração: 50 minutos		Data: 01/06/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escala de dó Maior ➤ Ritmos ➤ Escrever ritmos ➤ Cantar a escala ➤ Cantar ritmos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos ➤ Saber de memória distinguir os diferentes ritmos e as notas na pauta ➤ Percutir os ritmos ➤ Usar o estímulo positivo da memória para escrever e cantar o que aprendeu 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos e dar-lhes nomes para fácil compreensão ➤ Desenhar no caderno os símbolos rítmicos ➤ Semínima nome de "Zé", duas colcheias nome de "Chi-co", quatro semicolcheias nome de "ma-ma-mi-a", e pausa de semínima de "xiu" escolhidos pela aluna ➤ Deixar que a aluna escreva o que quiser do que aprendeu nesta parte da aula 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador ➤ Metrônomo 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produzir som com o arco ➤ Tocar com ritmos a imitar ➤ Improvisar sozinha ➤ Utilizar a mão esquerda na escala ➤ Usar cordas dobradas ➤ Cantar as notas que toca no violoncelo ➤ Tocar com o arco os diferentes ritmos ➤ Tocar peças de iniciação de cordas soltas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentar e colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Tocar corretamente pizzicato ➤ Sentir vibrações do arco ➤ Usar o primeiro dedo da mão esquerda e pressionar a nota Mi e Fá na corda Ré e Si e Dó na corda Lá 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Levar o dedo, depois pisar da mão esquerda e colocar na primeira fita, na escala harmónica do violoncelo e repetir várias vezes ➤ Corrigir a direção do arco ➤ Corrigir de forma calma os braços e mãos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Espelho ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 25		Duração: 50 minutos		Data: 08/06/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escala de dó Maior ➤ Ritmos ➤ Escrever ritmos ➤ Cantar a escala ➤ Cantar ritmos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos ➤ Saber de memória distinguir os diferentes ritmos e as notas na pauta ➤ Percutir os ritmos ➤ Usar o estímulo positivo da memória para escrever e cantar o que aprendeu 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos e dar-lhes nomes para fácil compreensão ➤ Desenhar no caderno os símbolos rítmicos ➤ Semínima nome de "Zé", duas colcheias nome de "Chi-co", quatro semicolcheias nome de "ma-ma-mi-a", e pausa de semínima de "xiu" escolhidos pela aluna ➤ Deixar que a aluna escreva o que quiser do que aprendeu nesta parte da aula 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador ➤ Metrônomo ➤ Espelho ➤ Lápis 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produzir som com o arco ➤ Tocar com ritmos a imitar ➤ Improvisar sozinha ➤ Utilizar a mão esquerda na escala ➤ Usar cordas dobradas ➤ Cantar as notas que toca no violoncelo ➤ Tocar com o arco os diferentes ritmos ➤ Tocar peças de iniciação de cordas soltas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentar e colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Aprender a segurar no arco ➤ Tocar corretamente pizzicato ➤ Sentir vibrações do arco ➤ Usar o primeiro dedo da mão esquerda e pressionar a nota Mi e Fá na corda Ré e Si e Dó na corda Lá 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Levar o dedo, depois pisar da mão esquerda e colocar na primeira fita, na escala harmónica do violoncelo e repetir várias vezes ➤ Corrigir a direção do arco ➤ Corrigir de forma calma os braços e mãos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 26		Duração: 50 minutos		Data: 15/06/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escala de dó Maior ➤ Escrever ritmos ➤ Cantar a escala ➤ Cantar ritmos ➤ Improvisar 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos ➤ Saber de memória distinguir os diferentes ritmos e as notas na pauta ➤ Percutir os ritmos ➤ Usar o estímulo positivo da memória para escrever e cantar o que aprendeu 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Desenhar no caderno os símbolos rítmicos ➤ Semínima nome de “Zé”, duas colcheias nome de “Chi-co”, quatro semicolcheias nome de “ma-ma-mi-a”, e pausa de semínima de “xiu” escolhidos pela aluna ➤ Deixar que a aluna escreva o que quiser do que aprendeu nesta parte da aula ➤ Fazer exercícios onde a aluna tem de escrever a nota na pauta que é pedida e os ritmos que são mencionados 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador ➤ Metrônomo ➤ Espelho ➤ Lápis 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tocar com ritmos a imitar ➤ Improvisar sozinha ➤ Utilizar a mão esquerda na escala ➤ Usar cordas dobradas ➤ Cantar as notas que toca no violoncelo ➤ Tocar com o arco os diferentes ritmos ➤ Utilizar peças de iniciação de cordas soltas e primeiro dedo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentar e colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Tocar corretamente pizzicato ➤ Sentir vibrações do arco ➤ Usar o primeiro dedo da mão esquerda e pressionar a nota Mi, Fá e Sol na corda Ré e Si, Dó e Ré na corda Lá ➤ Colocar os dedos da mão esquerda nas duas cordas mais graves 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Levar o dedo, depois pisar da mão esquerda e colocar na primeira fita, na escala harmónica do violoncelo e repetir várias vezes ➤ Corrigir a direção do arco ➤ Corrigir de forma calma os braços e mãos ➤ Utilizar estímulos positivos para que se sintam bem 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 27		Duração: 50 minutos		Data: 29/06/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escala de dó Maior ➤ Escrever ritmos ➤ Cantar a escala ➤ Cantar ritmos ➤ Improvisar 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos ➤ Saber de memória distinguir os diferentes ritmos e as notas na pauta ➤ Percutir os ritmos ➤ Usar o estímulo positivo da memória para escrever e cantar o que aprendeu 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Desenhar no caderno os símbolos rítmicos ➤ Semínima nome de “Zé”, duas colcheias nome de “Chi-co”, quatro semicolcheias nome de “ma-ma-mi-a”, e pausa de semínima de “xiu” escolhidos pela aluna ➤ Fazer exercícios onde a aluna tem de escrever a nota na pauta que é pedida e os ritmos que são mencionados 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador ➤ Metrônomo ➤ Espelho 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tocar com ritmos a imitar ➤ Improvisar sozinha ➤ Utilizar a mão esquerda na escala ➤ Usar cordas dobradas ➤ Cantar as notas que toca no violoncelo ➤ Tocar com o arco os diferentes ritmos ➤ Utilizar peças de iniciação de cordas soltas e primeiro dedo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentar e colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Tocar corretamente pizzicato ➤ Sentir vibrações do arco ➤ Usar o primeiro dedo da mão esquerda e pressionar a nota Mi, Fá e Sol na corda Ré e Si, Dó e Ré na corda Lá ➤ Colocar os dedos da mão esquerda nas duas cordas mais graves 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Demonstrar o arco e pedir para que faça igual e repita várias vezes ➤ Levar o dedo, depois pisar da mão esquerda e colocar na primeira fita, na escala harmónica do violoncelo e repetir várias vezes ➤ Corrigir a direção do arco ➤ Corrigir de forma calma os braços e mãos ➤ Utilizar estímulos positivos para que se sinta bem 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Disciplina: Violoncelo			Instituição: APPACDM		
Aluna: C.					
Aula nº: 28		Duração: 50 minutos		Data: 06/07/2018	
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo
Iniciação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escala de dó Maior ➤ Escrever ritmos ➤ Cantar a escala ➤ Cantar ritmos ➤ Improvisar 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber sozinha os nomes das notas ➤ Compreender os diferentes símbolos rítmicos ➤ Saber de memória distinguir os diferentes ritmos e as notas na pauta ➤ Percutir os ritmos ➤ Usar o estímulo positivo da memória para escrever e cantar o que aprendeu 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar as notas na pauta e escrever os nomes das notas ➤ Desenhar no caderno os símbolos rítmicos ➤ Semínima nome de “Zé”, duas colcheias nome de “Chi-co”, quatro semicolcheias nome de “ma-ma-mi-a”, e pausa de semínima de “xiu” escolhidos pela aluna ➤ Fazer exercícios onde a aluna tem de escrever a nota na pauta que é pedida e os ritmos que são mencionados 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cadeira ➤ Instrumento ➤ Estante ➤ Partituras ➤ Afinador ➤ Metrônomo ➤ Espelho 	25 min.
Execução do Instrumento (escalas, estudos, peças, exercícios rítmicos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tocar com ritmos a imitar ➤ Improvisar sozinha ➤ Utilizar a mão esquerda na escala ➤ Usar cordas dobradas ➤ Cantar as notas que toca no violoncelo ➤ Tocar com o arco os diferentes ritmos ➤ Utilizar peças de iniciação de cordas soltas e primeiro dedo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentar e colocar corretamente o violoncelo para se tocar ➤ Tocar corretamente pizzicato ➤ Sentir vibrações do arco ➤ Usar o primeiro dedo da mão esquerda e pressionar a nota Mi, Fá e Sol na corda Ré e Si, Dó e Ré na corda Lá ➤ Colocar os dedos da mão esquerda nas duas cordas mais graves 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o método de imitação e depois explicar ➤ Pedir à aluna para repetir os pontos onde se coloca o violoncelo ➤ Levar o dedo, depois pisar da mão esquerda e colocar na primeira fita, na escala harmónica do violoncelo e repetir várias vezes ➤ Corrigir a direção do arco ➤ Corrigir de forma calma os braços e mãos ➤ Utilizar estímulos positivos para que se sintam bem 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lápis ➤ Caderno pautado 	25 min.

Anexo 4 - Autorização à APPACDM

Trissomia 21 e o ensino/aprendizagem do violoncelo

Estudo de caso

O presente trabalho de investigação, intitulado “Trissomia 21 e o ensino/aprendizagem do violoncelo - Estudo de caso” realiza-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, instrumento e música de conjunto.

O estudo tem por objetivo uma jovem com Necessidades Educativas Especiais (NEE – Síndrome de Down) e visa investigar o uso de um instrumento, nomeadamente o violoncelo, na tentativa de compreender e procurar estratégias de ensino bem como o desenvolvimento de uma relação entre professor e aluna na tentativa de potenciar de forma positiva o processo e o progresso de aprendizagem.

Para realizar este projeto escolhi uma das maiores instituições que acolhe jovens com necessidades especiais no nosso país é a Associação Portuguesa de Pais e Amigo do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), tendo escolhido a APPACDM na Ajuda.

O impacto que a música tem no nosso dia-a-dia é descrito por inúmeros filósofos, historiadores e professores como sendo muito significativo na forma como nos projetamos. Assim, neste estudo caso procura-se que os sons e vibrações produzidos pelo violoncelo criem estímulos positivos ou até mesmo a impulsione para ganhar uma maior confiança e a desenvolver o seu potencial, visando uma maior integração no meio em que a rodeia. É um desafio enorme para um professor tentar conseguir reter o máximo de estímulos positivos e sensações, pois cada vez mais se tenta encontrar estratégias para conseguir desenvolver neste tipo de jovens capacidades enriquecedoras.

Procurando desenvolver o estudo em torno de uma temática que nos desperta interesse há já algum tempo, pois jovens com estas características tem potencialidades extraordinárias, e em muitos casos são extremamente perfeccionistas e com grande capacidade de evolução, conseguindo muitos deles integrar-se numa sociedade que nem sempre é facilitadora desse processo de integração. Pretende-se tentar caraterizar a importância do papel do professor e da relação professor-aluno como fatores potencializadores de sucesso no processo de aprendizagem do instrumento.

Neste sentido foram determinados alguns objetivos específicos:

- Caraterizar o Enquadramento da estrutura APPACDM,
- Traçar uma definição de Síndrome de Down,

- Caraterizar a Educação Musical, a Educação Especial e as Necessidades Educativas Especiais,
- Descrever o processo de ensino/aprendizagem do caso em questão,
- Caraterizar a relação professor-aluno
- Identificar os fatores potencializadores no processo de aprendizagem do violoncelo,

A metodologia utilizada neste estudo assenta num estudo de caso único, de carácter qualitativo. Será realizada uma entrevista para recolha de dados, bem como registos de observação direta.

A congruência deste estudo prende-se com a necessidade de analisar de que modo, enquanto professor de violoncelo, se pode desenvolver um trabalho mais adequado às necessidades de cada criança ou jovem, mais especificamente às necessidades de um jovem com Síndrome de Down.

Orientador

(Especialista Miguel Jorge Ferreirinha Cardoso da Rocha)

Coorientadora

(Mestre Maria do Rosário Henriques Branco Pires Quelhas)

Mestrando

(José Duarte Teixeira da Silva)

Anexo 5 - Autorização aos avós

Para a realização de um estudo de caso da tese de mestrado em ensino da música, será elaborado um trabalho com a sua neta C. F. no sentido de tentar demonstrar a capacidade que uma jovem com trissomia 21 tem para o ensino/aprendizagem da música, neste caso em concreto do estudo do violoncelo.

O primeiro ponto feito, foi a discussão deste tema com a diretora da APPACDM, a qual após saber quais os objetivos pretendidos na realização deste estudo de caso, deu a sua total disponibilidade e possibilidade de trabalhar com um jovem para poder demonstrar as suas capacidades. Após ser realizada uma pequena prova para selecionar qual o jovem que gostaria de aprender o instrumento a sua neta foi a escolhida, demonstrando desde o início uma vontade enorme de aprender e sentir o violoncelo com o som e vibrações que produzia.

Este estudo tem como objetivo tentar provar que com a música a C. se torna ainda mais confiante de si, tentar que seja ainda mais responsável e mais organizada, demonstrar mais capacidades de auto decisão e autoavaliação, incentivar colegas e amigos a explorarem um pouco mais o mundo da música. Neste processo irei abordar os funcionários da APPACDM e gostaria também de contar com a vossa colaboração, uma vez que têm um papel fundamental na vida da C., para saber como a C. está a evoluir e se encontra motivada.

Desde já agradeço a vossa disponibilidade de poder trabalhar com a C. que anda muito animada com as aulas.

Com os melhores cumprimentos

José Duarte Silva

Anexo 6 - Questionário aos participantes



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Mestrado em Ensino de Música

QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO

Exmo.(a) senhor(a)

No âmbito do Mestrado de Ensino de Música a decorrer no Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Artes Aplicadas, o estudante José Duarte Teixeira da Silva está a realizar um estudo cujo tema é “Trissomia 21 e o ensino/aprendizagem do violoncelo – estudo de caso”. Assim, solicito a sua colaboração para o preenchimento do presente questionário. A análise destes dados vai permitir uma maior compreensão sobre os fatores predisponentes ao caso em estudo. Este é de carácter anónimo e de participação voluntária. As respostas são confidenciais e todas são válidas, pois traduzem a sua opinião. Os resultados não serão analisados individualmente, mas em termos gerais, conjuntamente com as respostas de outros participantes.

Nas afirmações onde existir uma quadricula, deve assinalar com uma cruz (X) a(s) opção(ões) que considera correta(s). Nas questões onde encontrar um espaço em branco (___), deve responder claramente e de forma legível ao que lhe é pedido. Para que seja salvaguardada a validade do questionário, peço-lhe que não deixe nenhuma questão por responder.

Agradeço a tua colaboração nesta investigação.

Bem-haja!

Por favor, assinale com uma cruz (X) a opção que retrata o teu caso.

1. Sexo: M ☐ culino F ☐ minino

2. Idade:

3. Escolaridade: _____

4. Das atividades que a aluna participa na APPACDM, quais as que considera que ela mais gosta?

Dança	<input type="checkbox"/>	
Natação	<input type="checkbox"/>	
Música	<input type="checkbox"/>	
Colagem	<input type="checkbox"/>	
Ajudar na cozinha	<input type="checkbox"/>	
Massagem	<input type="checkbox"/>	
Outra atividade	<input type="checkbox"/>	Qual? _____

5. Como classifica as aulas de Música ao nível do desenvolvimento global da aluna?

Nada Importante	Pouco Importante	Indifere nte	Importa nte	Muito Importante
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Qual o meio que acha que a aluna gosta mais de ser abordada?

Através do toque	<input type="checkbox"/>
Através da fala	<input type="checkbox"/>
Através de gestos	

7. Desde o início das aulas de violoncelo sente que a aluna está:

Mais confiante	<input type="checkbox"/>
Melhor auto-estima	<input type="checkbox"/>
Mais segura de si mesma	<input type="checkbox"/>
Mais autónoma	<input type="checkbox"/>
Mais dedicada	<input type="checkbox"/>
Mais atenciosa	<input type="checkbox"/>
Mais sensível	<input type="checkbox"/>

8. Na sua opinião, as aulas de violoncelo, no caso da aluna, têm contribuído para o desenvolvimento:

Da autoestima: **SIM NÃO**

Faz as tarefas tão bem como os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não é capaz de aprender sem ajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Da atenção/concentração:

O barulho dos outros nas atividades não a distrai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Distrai-se facilmente com o barulho dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Da socialização:

Gosta mais de estar com os colegas agora ☐ ☐

Gosta mais de estar com a família agora ☐ ☐

Gosta mais de estar com os funcionários agora ☐ ☐

9. Na sua opinião, sente que a aluna, devido às aulas de música/violoncelo, tem mais facilidade em desenvolver tarefas sem pedir ajuda?

Sim ☐

Não ☐

10. O trabalho musical com esta aluna tem sido uma mais-valia, no que respeita à sua autoconfiança?

Sim ☐

Não ☐

11. De uma forma geral, a aluna foi beneficiada por ter aulas de música ao longo dos últimos meses?

-

Agradeço a sua colaboração.

Anexo 7 - Questionário à aluna



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Mestrado em Ensino de Música

QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO

Cara aluna:

No âmbito do Mestrado de Ensino de Música a decorrer no Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Artes Aplicadas, o estudante José Duarte Teixeira da Silva está a realizar um estudo cujo tema é “Trissomia 21 e o ensino/aprendizagem do violoncelo – estudo de caso”. Assim, solicito a sua colaboração para o preenchimento do presente questionário. A análise destes dados vai permitir uma maior compreensão sobre os fatores predisponentes ao caso em estudo. Este é de caráter anónimo e de participação voluntária. As respostas são confidenciais e todas são válidas, pois traduzem a sua opinião. Os resultados não serão analisados individualmente, mas em termos gerais, conjuntamente com as respostas de outros participantes.

Nas afirmações onde existir uma quadricula, debes assinalar com uma cruz (X) a(s) opção(ões) que consideras correta(s). Nas questões onde encontras um espaço em branco (___), debes responder claramente e de forma legível ao que te é pedido. Para que seja salvaguardada a validade do questionário, peço que não deixes nenhuma questão por responder.

Agradeço a tua colaboração nesta investigação.

Bem-haja!

Por favor, assinale com uma cruz (X) a opção que retrata o teu caso.

1. Idade: ____ anos

2. Escolaridade: _____

3. Há quanto tempo te encontras na APPACDM: _____ (anos)

3. Gosta de estar nesta Instituição:

Sim ☐
Não ☐

4. Das atividades que participas na APPACDM, quais as que mais gostas?

Dança ☐
Natação ☐
Colagem ☐
Ajudar na cozinha ☐
Música ☐
Massagem ☐
Outra atividade ☐ Qual? _____ **5**

. Gostas de música?

Sim ☐
Não ☐

6. Como classificas as aulas de Música?

Nada Importante	Pouco Importante	Indifere nte	Importa nte	Muito Importante
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Estás a gostar de aprender a tocar violoncelo?

Sim ☐
Não ☐

8. O som do violoncelo:

Relaxa-te ☐
Alegra-te ☐
Entristece-te ☐
Emociona-te ☐
Outra sensação ☐ Qual? _____

9. Na tua opinião, as aulas de violoncelo/música têm contribuído para o desenvolvimento:

Da autoestima: **SIM NÃO**

Faço as tarefas tão bem como os outros ☐ ☐

Não sou capaz de aprender sem ajuda ☐ ☐

Da atenção/concentração:

O barulho dos outros colegas nos tempos livres ou nas atividades não me distrai ☐ ☐

Distraio-me com o barulho dos outros na instituição ☐ ☐

Da socialização:

Gosto mais de estar com os meus colegas agora ☐ ☐

Gosto mais de estar com os meus professores agora ☐ ☐

Gosto mais de estar com os funcionários agora ☐ ☐

10. Sentes que por causa das aulas de música consegues fazer mais tarefas sem pedir ajuda?

Sim ☐

Não ☐

11. Sentes que por causa das aulas de música consegues aceitar com facilidade mais coisas novas?

Sim ☐

Não ☐

12. Sentes-te mais alegre nos dias que tens aulas de música/violoncelo do que nos outros?

Sim ☐

Não ☐

13. Ficas triste quando não tens aulas de música/violoncelo?

Sim ☐

Não ☐

14. As aulas de música/violoncelo fazem-te feliz?

Sim ☐

Não ☐

15. O que gostas mais de fazer nas aulas de violoncelo? (uma ou mais escolhas)

Aprender ritmos e nota ☐

Tocar violoncelo ☐

Tocar com o arco ☐

Tocar com os dedos ☐

Usar a mão esquerda para dar notas ☐

Ver vídeos de violoncelos a tocar ☐

Tocar com o arco e sentir o vibrar do violoncelo com a mão ☐

Fazer ritmos com o arco

☐

Cantar enquanto tocas violoncelo

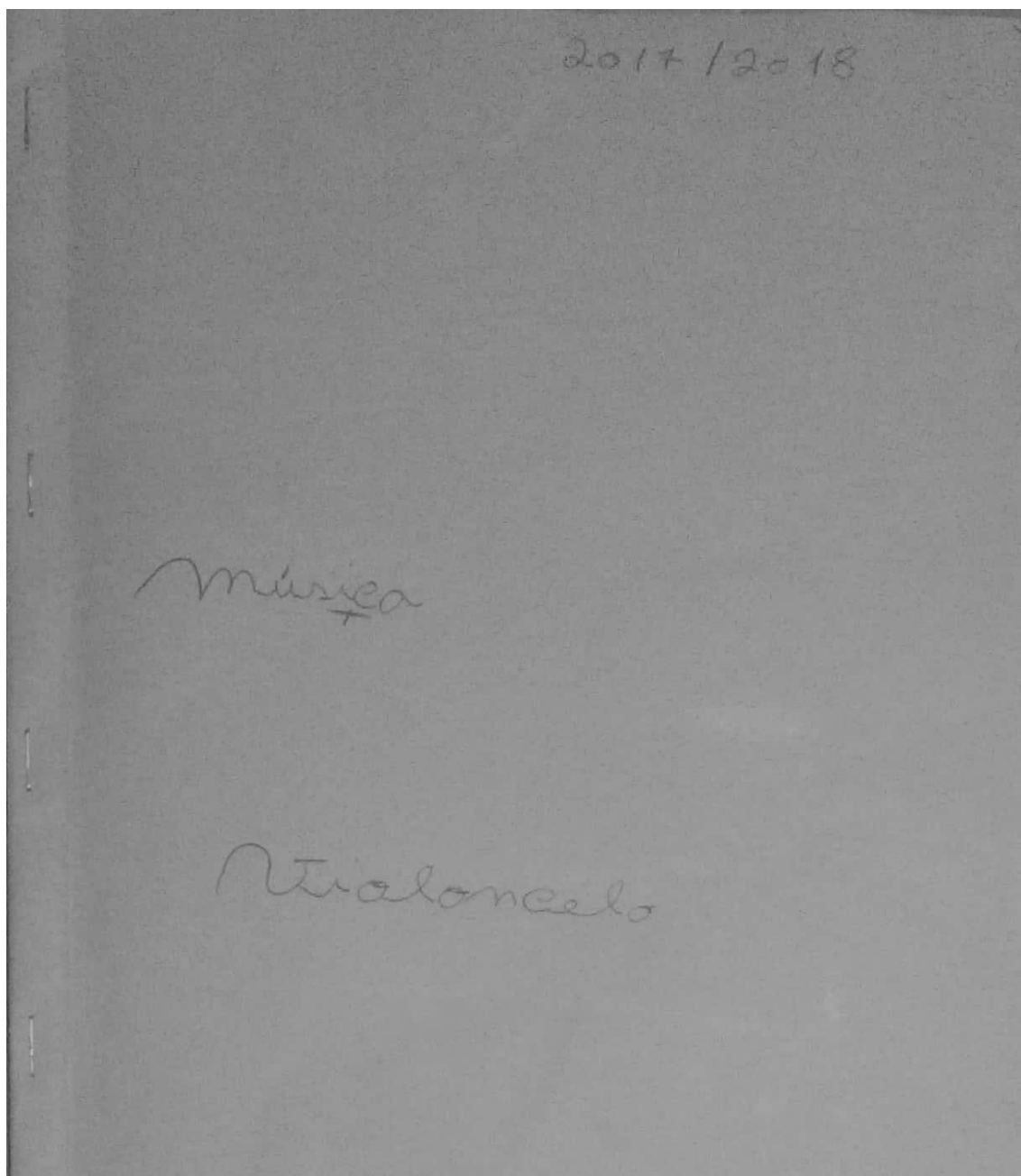
☐

Tocar músicas escolhidas por ti

☐

Agradeço a tua colaboração

Anexo 8 - Sebenta da aluna



(Bouta) - Rutea 27/11/2017
 Slinhas
 e respiras

Clave de sol

Do Re Mi Fa Sol La Si Do

do Re Mi Fa Sol

7: 1K:

Clave de Fa

Clave de Fa

Do do Re Re Mi Mi Fa Fa Sol Sol La La Si Si

7: 11 4/12/2017

do do Re Re Mi Mi Fa Fa Sol Sol La La Si Si

Zi di-co

15/12/2017

Handwritten musical notation on a staff. The melody consists of eighth and quarter notes. Below the staff, the lyrics "do do ré mi fa sol lá si do" are written. Below the lyrics, there are vertical tick marks corresponding to the notes. Further down, the text "Σ - pausa - > Σ Σ - pausa > Σ - xiu" is written, followed by another staff with notes and tick marks.

22/12/2017

Handwritten musical notation on a staff. The melody consists of eighth and quarter notes. Below the staff, the lyrics "do do ré mi fa sol lá si do" are written. Below the lyrics, there are vertical tick marks corresponding to the notes.

5/1/2018

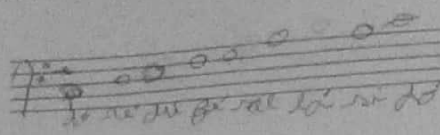
Handwritten musical notation on a staff. The melody consists of eighth and quarter notes. Below the staff, the lyrics "do do ré mi fa sol lá si do" are written. Below the lyrics, there are vertical tick marks corresponding to the notes.

MA NA TE A - MHA/MHA - Sugestão da Carina F.

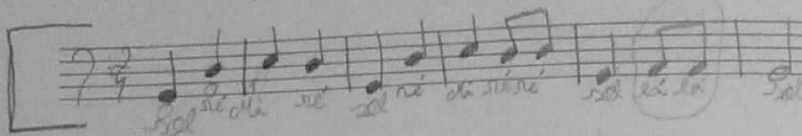
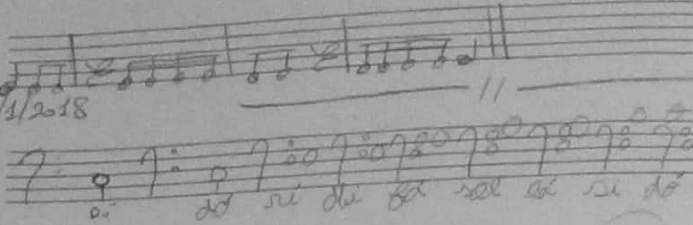
Handwritten musical notation on a staff. The melody consists of eighth and quarter notes. Below the staff, there are vertical tick marks corresponding to the notes.



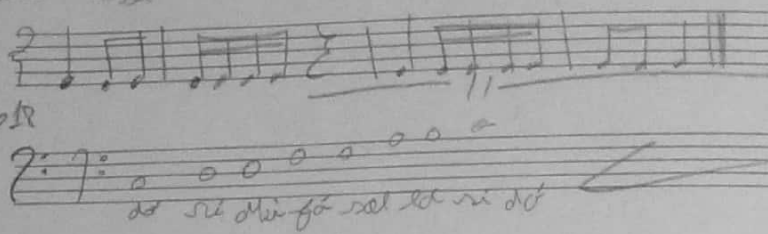
19/1/2018



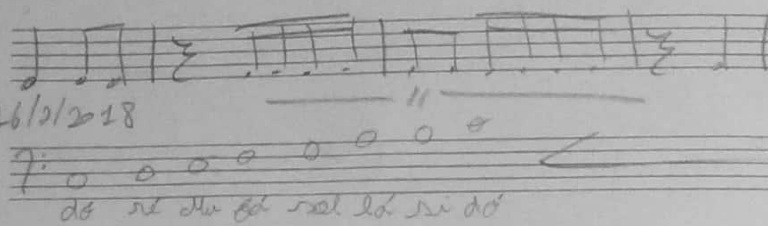
26/1/2018



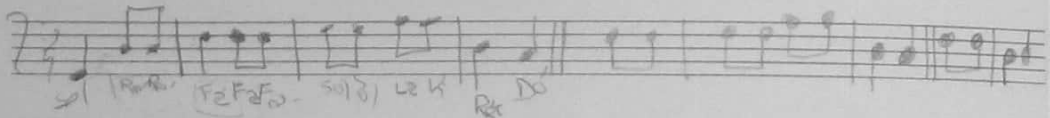
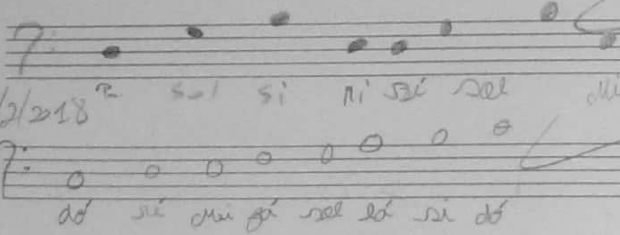
3/2/2018



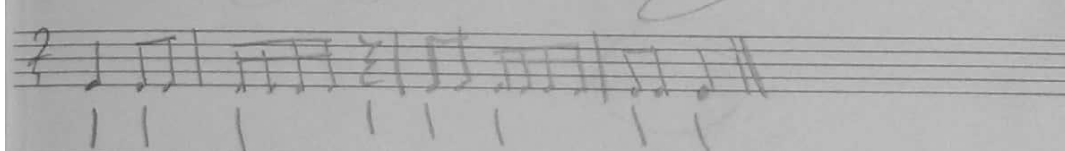
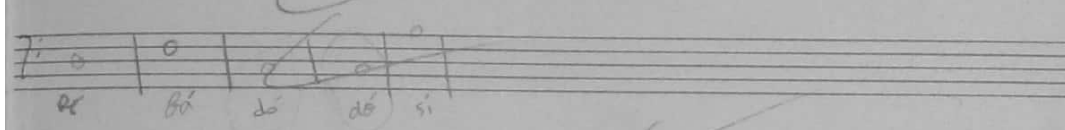
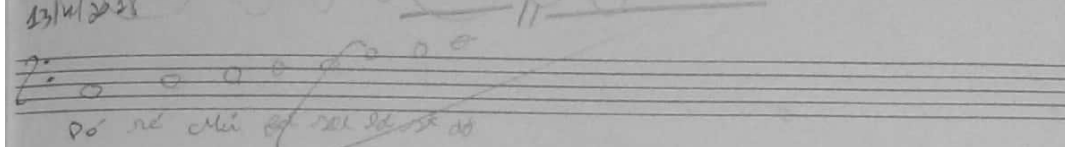
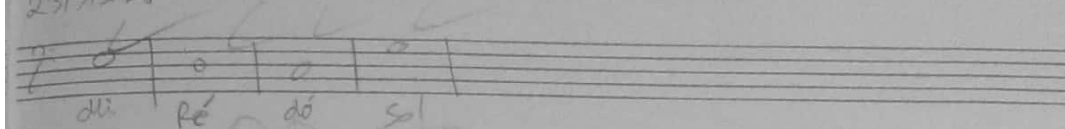
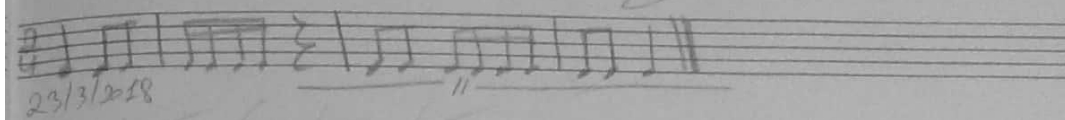
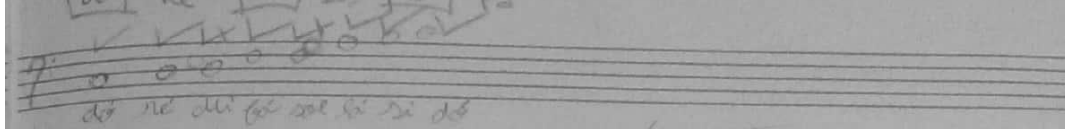
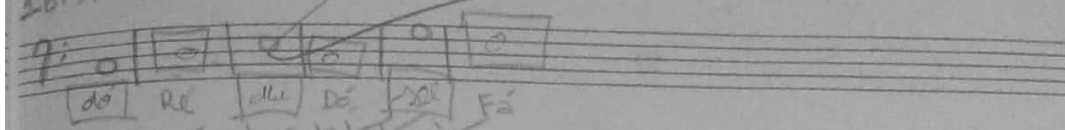
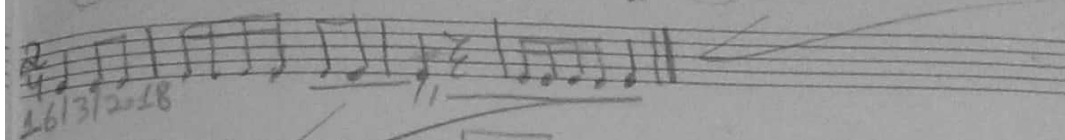
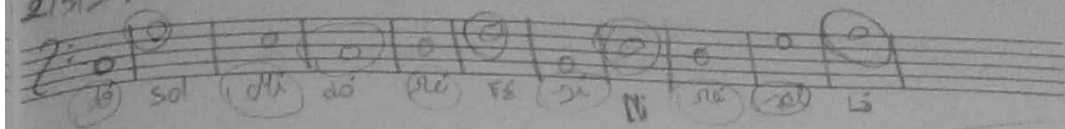
16/2/2018



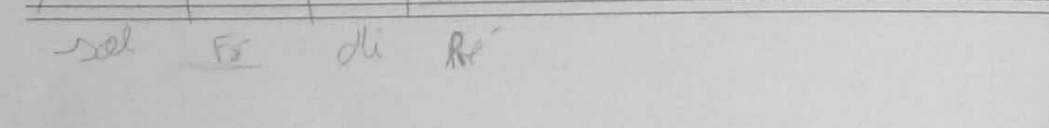
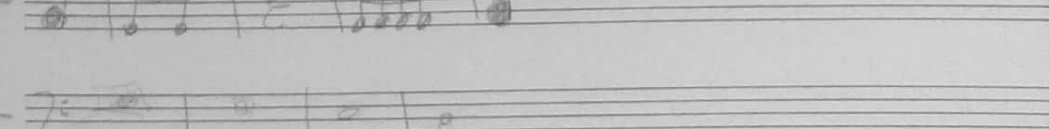
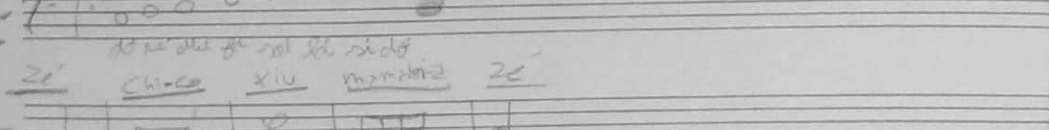
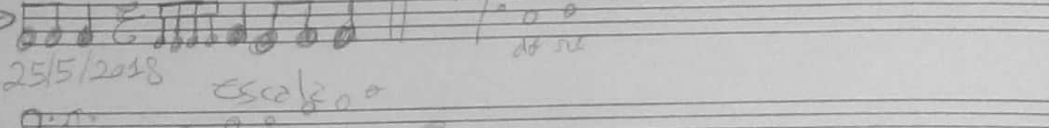
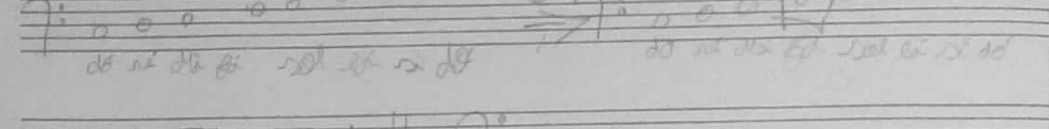
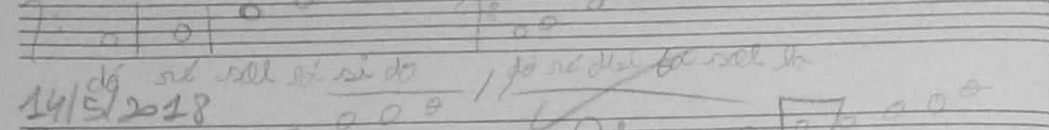
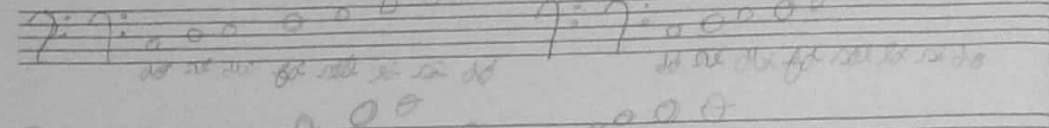
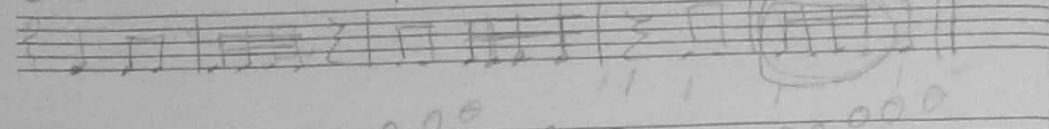
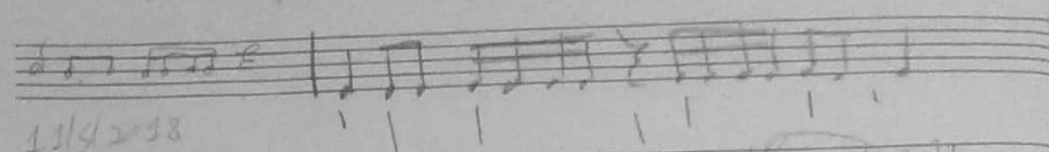
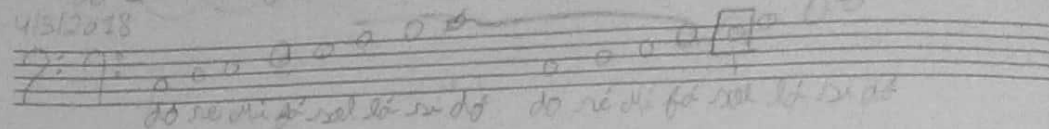
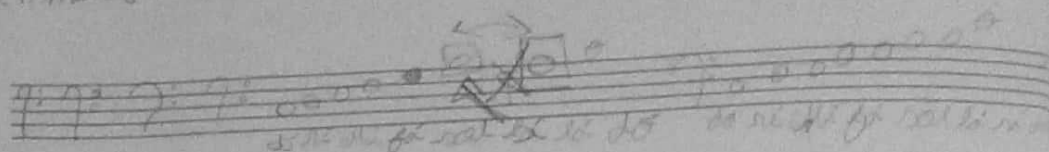
23/2/2018



W



27/4/2018



1-06-2018

do re mi fa sol la si do

8-06-2018

do re mi fa sol la si do

wave end FA

15/6/2018

do re mi fa sol la si do

do re mi fa sol la si do

1 3 4 1 3 4

29/6/2018

do re mi fa sol la si do

Ze chico mmmie xid

Ze chico mmmie xid

